

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Unidad de Postgrado

PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA FORMACIÓN Y TOLERANCIA EN  
LOS PROCESOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

**LIC. CARLOS JULIO GUILLÉN SOLÍS**

MÉXICO, D. F.

2006



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

Índice	
Introducción	3
1. Algunos supuestos, implicaciones y experiencias de la formación docente	16
Contexto de la modernización educativa	
Criterios de la política nacional de formación y desarrollo profesional	
Tendencias y problemáticas de la formación docente	
Aspectos de análisis para una propuesta de formación docente	
Niveles de operatividad	
Líneas de acción específicas posibles de realizar	
2. Consideraciones diversas de la práctica educativa, la inclusión y tolerancia en la escuela	60
Contextualización social y comunitaria	
La práctica de la tolerancia en un espacio áulico-escolar	
Actitudes manifiestas maestro-alumno	
Observaciones del trabajo individual-grupal	
Referentes de la inclusión y tolerancia	
3. La intervención educativa acciones y manifestaciones de la tolerancia	118
Contexto ideológico indigenista	
La tolerancia y sus relaciones con el saber, poder, hacer docente	
Tolerancia y funciones de la educación en el currículum	
4. La intervención pedagógica y funciones de la tolerancia en la educación para la diversidad	145
Proceso de reconstrucción del aprendizaje	
Proceso didáctico, currículum y tolerancia	
Formación docente y educación para la diversidad	
Conclusiones	164
Bibliografía	169

## INTRODUCCIÓN

La educación tiene un rol de fundamental importancia, necesario para lograr el desarrollo más integral de los países en Latinoamérica, donde lo educativo ha de proyectarse hacia la formación de un ser humano con elementos suficientes para hacer frente a las diversas necesidades contemporáneas; lo cual permitirá además, aportar, desde su participación, aspectos para la construcción de una nueva sociedad a partir de ejes fundamentales sustentados en la justicia, la democracia y la libertad de acción y de pensamiento.

Estas necesidades impactan hasta nuestro contexto, porque México, al integrarse a la globalización, ha de hacerlo de manera dinámica, desde una perspectiva de desarrollo constante en la que exista avance tanto en los procesos productivos como sociales. Para ello, han de cambiar nuestros procesos educativos y las oportunidades de formación que se propicien en las instituciones.

En años recientes de la década de los noventa, algunos intelectuales e investigadores de los procesos educativos han pretendido configurar múltiples reflexiones y análisis de la formación docente en toda su complejidad. Ha sido un proceso de reconstrucción permanente de categorías conceptuales y recuperación de núcleos problemáticos que se originan de los procesos del saber y quehacer de la praxis educativa y que deriva la posibilidad de realizar una diversidad de nexos de interpretación y relación cualitativa que apuntan a una mayor comprensión de los mecanismos y determinaciones que subyacen e influyen en las interacciones sociales entre el docente y los alumnos en un contexto escolar.

Las perspectivas actuales del estudio de la formación docente plantea la necesidad de reconstruir un marco referencial que integre supuestos básicos de la educación como práctica social, de la articulación de los procesos de aprendizaje, procesos de enseñanza, del sentido, significado e influencia del contexto sociocultural en la

práctica docente, de la reflexión en y sobre la acción de la docencia, la historicidad y la cotidianeidad de la práctica docente. En esta lógica se explicita la forma cómo influyen las condiciones contextuales específicas en la aplicación de los referentes teóricos que sustentan a dicha práctica. En un sentido de formación y desarrollo de los principales procesos para el aprendizaje, Vigostky plantea que éstos no se comprenden al margen de las características de la vida social de los sujetos, de tal forma que los valores, ideologías, actitudes son fenómenos de explicación de la personalidad y no son ajenos al medio social en que interactúa el sujeto mismo.

En la actualidad se ha pensado que la formación de docentes debe estar enfocada al aprendizaje de los conocimientos que ha de transmitir, a la teoría pedagógica que fundamenta su práctica docente y al manejo de los medios didácticos que la apoyan.

La reflexión sistemática de los procesos de generación del conocimiento científico es básica en la formación de profesionales en cualquier ámbito disciplinario. Adquiere mayor relevancia cuando se trata de la formación de especialistas encargados de actividades docentes y/o vinculadas a la investigación de estos procesos, ya que ello les permite ser conscientes de las implicaciones que su práctica investigadora tiene en los procesos de transmisión del conocimiento.

La formación de los sujetos que desarrollan la docencia en las instituciones no puede limitarse a la memorización de los contenidos por transmitir, a la realización de las actividades docentes con base en un modelo y al empleo de ciertos recursos. Esta debe ser sustentada en el aprendizaje de las condiciones de generación de conocimiento y en la práctica de actividades investigativas que permitan romper con paradigmas educativos y proponer nuevas formas de su realización. Para ello, la formación de los docentes debe incorporar actividades enfocadas a la reflexión epistemológica, metodológica y a la práctica investigativa, que permita: dejar de ser un repetidor de saberes y aplicador de técnicas, para ser un docente – investigador que realice práctica teorizante rigurosa y sistemática generadora de conocimiento novedoso y útil para su quehacer.

Sin embargo, en la acción docente, más que en ninguna otra, resulta difícil confrontar las condiciones de su oficio y caracterizar la actividad específica de su ejercicio, dado que éste se realiza dentro de un ámbito de institución escolar en el que se establecen saberes, métodos, relaciones y normas de funcionamiento permanentemente resignificadas y cambiantes; por lo que se considera que no ha logrado darse a la docencia, un sentido social unificado en torno a la actitud del docente. Para ello, se hace necesario y urgente, que los maestros se mantengan en constante formación, de tal manera que paulatinamente puedan configurar una imagen de educador basada en la conciencia y el compromiso social que le permita, no obstante, los lineamientos instituidos y las normas establecidas, incidir desde su participación en el aula, en una formación de mayor conciencia social.

Es así, como reconsiderando la importancia que se le atribuye a la función del docente como agente de transformación se hace necesario implementar acciones para la formación crítica, reflexiva y participativa en la educación, con la finalidad de que sea capaz de promover y orientar el proceso de enseñanza aprendizaje rescatando las experiencias significativas y superando con espíritu profesional, los obstáculos que se presenten en su tarea educativa.

La conceptualización y el significado de la tolerancia, aunque ha tenido varios sentidos y de aguda complejidad, se puede entender de la siguiente forma: Respeto a la identidad y estado de pertenencia de las personas, sus diferentes credos y obras, a las manifestaciones políticas y religiosas, siempre que no perjudiquen la salud y el desarrollo natural de la sociedad, es decir, que sean para la reconstrucción de la sociedad, actitud de comprensión frente a las participaciones contrarias, en las relaciones interpersonales, flexibilidad recíproca en el intercambio de significados y sentidos. La tolerancia, por tanto, es una construcción cognitiva y ética filosófica en las personas, donde se privilegia el respeto, la comprensión del marco conceptual del otro, de su yo profundo, de su núcleo de identidad personal, la diversidad y la diferencia individual y colectiva, donde se comparten significados distintos con la razón sin máscara, donde además, las relaciones interpersonales son horizontales,

simétricas, empáticas y dialécticas, principalmente. La tolerancia en este sentido, admite la crítica, emplea el diálogo abierto, posibilita la convivencia social democrática, la coparticipación, la cooperación y el coaprendizaje en la reconstrucción de los contenidos escolares en forma interactiva.

En el ámbito pedagógico, los docentes que practican la tolerancia deberían respetar, reconocer y aceptar las potencialidades intelectuales distintas de los educandos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares, sus formas y dimensiones particulares de aprendizaje, participación, organización y realización de sus tareas escolares.

Inicia respetando la identidad y las posibilidades propias de los educandos, ese estado original como una entidad única en su género, con su fuerza interna como ser espiritual, como alma vital digna en el mundo social en que vive. La tolerancia dialéctica reconoce y acepta el núcleo de identidad personal del sujeto diferente, que constituye la base sobre la cual descansa todo nuestro modo de ser, nuestro pensamiento e ideas y nuestra actitud, al igual que todo aquello que captamos como producto o acontecimiento del actuar cotidiano. El núcleo de identidad personal, es pues, el ser más íntimo de cada uno, es el más recóndito de cada ser, por eso, la función dialéctica de la tolerancia es el reconocimiento y respeto de la parte cognitiva o subjetiva del sujeto: su dignidad, el núcleo de su psicogénesis como ser diferente.

Para mayor especificidad del trabajo, se describe la perspectiva del objeto de estudio y la problemática en sus diferentes niveles de interrogación e interpretación.

El objeto de estudio de este trabajo es la reflexión analítica de la práctica educativa en donde surgen múltiples interrogantes que pueden plantearse tales como: ¿hasta donde el contexto social determina que el proceso de la enseñanza y el aprendizaje se den en diferente forma y en diversos sentidos? en relación a los sujetos que intervienen ¿qué tanto las características formativas de los docentes intervienen en las formas en que estructuran sus conocimientos, sus afectos, relaciones y

estrategias de su participación docente en situaciones cotidianas de la enseñanza escolarizada?, en esta lógica conviene reflexionar e interpretar la práctica educativa como un proceso amplio, multifactorial y multicausal, en tal sentido, es pertinente investigar ¿qué factores sociales, políticos, culturales, económicos subyacen y determinan las prácticas educativas?. Hasta aquí observamos la complejidad del objeto de estudio, que se presenta de manera explícita en cada una de las interrogantes y que su contenido tiene la posibilidad de reflexión en las perspectivas que plantean algunos autores. La reflexión “como una forma de practicar la crítica con el objetivo de provocar la emancipación de las personas cuando descubren que tanto el conocimiento como la práctica educativa son construcciones sociales de la realidad, que responden a intereses políticos y económicos contingentes a un espacio y a un tiempo que, por tanto, pueden cambiarse históricamente”<sup>1</sup>.

Así también, Pérez Gómez señala que “la reflexión no puede considerarse como un proceso autónomo ni autosuficiente, las situaciones de la práctica condicionan el marco de reflexión y la agilidad de los propios instrumentos de análisis”<sup>2</sup>. Con la posibilidad que ofrece el pensamiento a posteriori, el docente, debería reflexionar primero sobre las normas, creencias y apreciaciones del hecho que subyacen y reducen los procesos de valoración y juicio; segundo, sobre las estrategias y teorías implícitas que determinan una forma concreta de comportamiento; tercero, sobre los sentimientos provocados por una situación y que condicionan determinado curso de acción y finalmente sobre la forma en que se define y establece el problema y el rol que el docente desarrolla dentro del contexto institucional y escolar.

Este planteamiento, deriva considerar a la reflexión como proceso de reconstrucción de la propia experiencia en tres niveles paralelos; la reconstrucción de las situaciones donde se produce la acción, la reconstrucción de sí mismo como docente y la reconstrucción de los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos.

---

<sup>1</sup> Habermas, J. Teoría y Praxis. Taurus, Madrid, España, 1988. p. 20

<sup>2</sup> Pérez, Gómez Ángel. Comprender y transformar la enseñanza. Morata, Madrid, España, 1993. p. 32



Para el desarrollo de este trabajo, fue necesario replantearse diferentes problemas en relación al campo educativo en regiones marginadas y multiétnicas. En una perspectiva general ¿qué sentido e influencia tiene la práctica educativa indígena con los cambios económicos y sociales que se están presentando en el país? ¿qué comportamiento y cambio estructural está ocasionando el fenómeno de la globalización económica mundial? ¿hasta dónde las regiones marginadas multiculturales están siendo ubicadas en espacios con menos posibilidades de beneficio por los cambios de una economía monopolista – capitalista?

La educación indígena continúa bajo los planteamientos teóricos nacionales, la idea de la incorporación integración del indígena a la civilización sigue en práctica, aquí surgen las interrogantes ¿es la educación un medio de transformación de la conciencia y beneficio para las comunidades? ¿qué ideología se transmite en los procesos e instituciones sociales, la escuela, medios de comunicación, la familia, la iglesia?

Estos cuestionamientos son importantes porque orientan el trabajo y de forma más específica el planteamiento eje se ubica en el análisis de ¿cómo influyen las características de la formación humana y profesional de los docentes en relación a sus diferentes manifestaciones teóricas, pedagógicas, metodológicas en situaciones reales del contexto social y contexto escolar de su práctica educativa?

Asimismo, se derivan espacios de reflexión analítica respecto a la distancia o el abismo que se da entre, la formación docente y las evidencias de los procesos de la práctica pedagógica.

En distintos momentos y espacios se han desarrollado programas de formación docente, los cuales han presentado diferentes tendencias, resultados diversos, problemas y propuestas. En el contexto de los docentes indígenas este proceso formativo es diverso y muestra multiplicidad de aspectos, factores, contradicciones

¿hasta dónde es posible adquirir una formación docente integral que permita una intervención filosófica, pedagógica y didáctica?

En las manifestaciones socioculturales de las comunidades existen semejanzas y diferencias por sus formas de sentir, observar e interpretar el mundo que les rodea. En el universo, el hombre ha descubierto que los elementos que la constituyen influyen en la vida social para la supervivencia de su género con miras a su construcción y también a su propia destrucción.

La intolerancia se ha expandido y ha penetrado en el seno social e individual, fenómeno que ha provocado grandes adversidades en las relaciones interhumanas. Se ha observado que se fomenta más el pensamiento egocéntrico en vez del pensamiento colectivo, la incomprensión que la comprensión, la desigualdad que la igualdad, la heteronomía que la autonomía, la dependencia que la interdependencia, por eso, la comprensión, el respeto a la vida y a las manifestaciones socioculturales de los sujetos y de los pueblos se reducen cada vez más.

En consecuencia, los encuentros son pocos por las diversas ideas, sentimientos y perspectivas diferentes, es decir, no existe intercambio de conocimientos que puedan permitir el desarrollo compartido entre los sujetos y los pueblos, obstáculos que dificultan el diálogo abierto y la comprensión de distintas ideas. ¿A qué se debe que no sea fácil aceptar las diferencias aun cuando existan razones? ¿cómo aprovechar las contradicciones y las diferencias para la reconstrucción del aprendizaje escolar? ¿qué implica ser tolerante dialéctico en contextos interculturales distintos?

La tolerancia en sus diversas concepciones se plantea el análisis de ¿cómo la tolerancia ha influido en la práctica pedagógica de los docentes? ¿qué nivel de importancia tiene investigar las diferentes manifestaciones de la tolerancia en el espacio áulico? ¿qué interpretaciones derivan las relaciones de la pedagogía, currículum y las funciones de la escuela en contextos de la diversidad?

La práctica educativa que acontece en el salón de clases permite observar prácticas de tolerancia en dos sentidos, la tolerancia dogmática que promueve la transmisión de conocimientos, actitudes mecanizadas, sujetos acríticos y ahistóricos. En contraste con la tolerancia dialéctica que propicia relaciones sociales compartidas, procesos de comunicación del colectivo escolar y reconstrucción de aprendizajes.

Los propósitos de este trabajo, responden a una inquietud sobre mi propia actividad profesional con diferentes maestros del medio indígena en función de lo siguiente:

- A partir de la experiencia docente recapitulada en diversos momentos, contextos y con apoyo de algunas fuentes de información bibliográfica, profundizar teóricamente en los significados, tendencias, sentidos de la formación docente y aplicación de la tolerancia en las prácticas educativas en contextos de diversidad cultural, étnica y lingüística.
- Propiciar un espacio de reflexión crítica sobre la práctica educativa y los efectos, evidencias que se manifiestan en relación a la formación docente, funciones de la escuela – maestros, las prácticas de tolerancia y los procesos de reconstrucción de aprendizajes escolares.
- De la práctica cotidiana que acontece en el salón de clases, analizar las manifestaciones de la tolerancia en los profesores en sus distintas relaciones, acciones comunicativas, desarrollo de actividades curriculares y situaciones de género.
- Con base a las referencias conceptuales de la tolerancia dialéctica, reflexionar sobre la importancia, función y articulación de los valores éticos, filosóficos que promueven como: la democracia, justicia, libertad, autonomía, diálogo, corresponsabilidad.

- Sistematizar algunas experiencias, acciones, posturas, funciones, replanteamientos de la formación y acción docente, la tolerancia dialéctica en los procesos de reconstrucción del aprendizaje escolar, como referenciales que permitan la reflexión y continuidad de una próxima investigación.

Respecto a las características del estudio, se plantea lo siguiente:

La investigación que se realizó fue descriptiva – exploratoria, en tal sentido se mencionan algunas características de las evidencias o manifestaciones reales de las prácticas pedagógicas de los docentes.

La aplicación de normas técnicas, administrativas de organización y laboral que desarrolla la escuela a partir de los lineamientos jurídicos de los Servicios Educativos para Chiapas, las condiciones reales del contexto indígena, caracterización del personal docente, alumnos, Consejo Consultivo de la escuela y Asociación de Padres de Familia.

Asimismo, una aproximación del concepto y manifestación de la tolerancia en el espacio áulico, interpretando acontecimientos y situaciones respecto a cómo se observa la tolerancia en la reconstrucción del aprendizaje escolar entre los profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares.

Para interpretar cómo se da la situación comunicativa desde la perspectiva de la tolerancia en la reconstrucción del aprendizaje escolar en el contexto del aula, se describe una clase presenciada en relación a la enseñanza – aprendizaje de los tiempos verbales (el tiempo pretérito), con alumnos de tercer grado de educación primaria.

Para observar cómo se manifiesta la tolerancia en la reconstrucción del aprendizaje escolar, a partir de las formas de relación e interacción pedagógica en la realización

de las tareas escolares, la observación se efectuó con alumnos de cuarto grado, consistió en la elaboración de cuentos (el cuento del conejo, el perro y el lobo, la ardilla).

Otras observaciones llevadas a cabo en las aulas fueron, las actitudes manifiestas de los maestros y de los alumnos en el proceso de enseñanza para la reconstrucción del aprendizaje escolar considerando el componente actitudinal que consiste en las actitudes que muestran los profesores en el interior del salón de clases en la práctica pedagógica que son comunes en todos los grados pero con diferente nivel de intensidad.

El componente procedimental, que trata las diversas formas de hacer los trabajos escolares por parte de los alumnos, los procedimientos contruidos por ellos mismos para resolver problemas en función a los temas de estudio. El componente conceptual, son los conceptos, ideas, principios, reglas y conocimientos que tiene el docente para decidir las formas de hacer y actuar en la realización de las tareas escolares.

A estos mismos docentes se les interrogó sobre ¿qué actitud muestran cuando los alumnos no hacen sus tareas, cuando agreden a un compañero o no ponen atención cuando explican la clase? Las respuestas fueron contrastadas con las observaciones y los resultados presentando situaciones interesantes como las llevadas a cabo entre las del trabajo individual y de grupo en alumnos de diversas edades, diferente género y distintas etnias.

La intencionalidad de reflexionar, analizar y comprender la realidad de las prácticas pedagógicas de los maestros en el aula y la institución escolar como espacios de encuentros multidiferenciales; la situación comunicativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje; las formas de interacción pedagógica en la realización de tareas escolares y la observación de actitudes manifiestas de los docentes - alumnos en el proceso de reconstrucción del aprendizaje escolar; por todo lo planteado con

anterioridad, el enfoque metodológico es de corte cualitativo, lo cual permitió evidenciar los acontecimientos de la práctica educativa de los docentes y alumnos desde su propio contexto escolar y salón de clases.

Al respecto del enfoque cualitativo, Pérez Serrano plantea “el empleo de métodos cualitativos; el estudio y comprensión del fenómeno, además de percibir interés por comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa, con el apoyo de la observación naturalista”<sup>3</sup>, es decir, captar la realidad del objeto de estudio sin modificarlo, perspectiva que desde adentro, fundamenta la realidad orientada a los descubrimientos descriptivos e inductivos, encaminando a datos reales, ricos y profundos.

Asimismo, resalta algunas características de la investigación cualitativa tales como: que la investigación cualitativa es inductiva, el investigador ve el escenario y a los sujetos desde una perspectiva global, los investigadores son sensibles a efectos que provocan sobre las personas.

Este enfoque considera las descripciones detalladas de eventos, personas e interacciones y comportamientos que son observables, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como lo expresan ellos mismos; algunos aspectos significativos de dicho enfoque son: la inducción, la perspectiva holística considerando un todo, interacción con los informantes de un modo natural, observación de la realidad tal como otros la observan, busca una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.

Para el proceso de investigación, se utilizó principalmente la observación en cada una de las aulas y entorno de la escuela primaria bilingüe Cinco de Mayo de la comunidad Belisario Domínguez, San Pedro; también se interrogaron a los docentes

---

<sup>3</sup> Pérez, Serrano. G. Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. Muralla, Madrid, España, 1994. p. 32

con el objetivo de contrastar la información acerca de las actitudes que promueven y manifiestan en su práctica pedagógica.

En las entrevistas que se realizaron con los profesores, las interrogantes se ubicaron en relación al concepto que tienen de tolerancia, el sentido de la tolerancia y poder en el saber y hacer docente, la tolerancia y la aplicación de las normas institucionales y el poder de los contenidos curriculares.

El contenido del trabajo se conforma de cuatro capítulos los cuales presentan los aspectos siguientes:

El primer capítulo se titula: Algunos supuestos, implicaciones y experiencias de la formación docente, integra información general del contexto de la modernización educativa, se describen ciertos criterios fundamentales de la política nacional de formación y desarrollo profesional. Esto como marco referencial para desarrollar las tendencias y problemáticas de la formación docente; luego avanza sobre aspectos de análisis para una propuesta de formación docente, determinando algunas consideraciones, niveles de operatividad y líneas de acción específicas posibles a considerar.

Con base a la reflexión de los diferentes aspectos históricos, planteamientos, reflexiones del ámbito de la formación docente e interrelación con la práctica educativa, se da entrada al contenido del segundo capítulo: Consideraciones diversas de la práctica educativa, la inclusión y tolerancia en la escuela; aborda las reflexiones y manifestaciones diversas de cómo los docentes conceptualizan y practican la tolerancia en su actividad concreta en el ámbito escolar. Integra la contextualización social y comunitaria, la práctica de la tolerancia en un espacio áulico – escolar, las actitudes manifiestas de maestro – alumno, observaciones del trabajo individual y grupal, así como referentes teóricos de la inclusión y tolerancia.

En el capítulo tres, se realiza un proceso de estudio – análisis de la intervención

educativa, acciones y manifestaciones de la tolerancia mediante las temáticas siguientes: contexto ideológico indigenista, el sentido conceptual de la tolerancia y sus relaciones con el saber, poder y hacer docente, incluye algunas repercusiones de la tolerancia en el proceso cognitivo y nociones de la tolerancia así como funciones de la educación en el currículum.

El capítulo cuatro, desarrolla la temática de La intervención pedagógica y funciones de la tolerancia en la educación para la diversidad a partir de la comprensión y relación de los aspectos tales como: proceso de reconstrucción del aprendizaje, proceso didáctico, currículum y tolerancia, formación docente y educación para la diversidad.

Con base en los contenidos del trabajo, es posible generar diferentes niveles de aprendizaje y conclusiones significativas que ayudarán a comprender más el sentido de la tolerancia en dos niveles fundamentales: el nivel teórico y práctico, en escenarios diferentes de la práctica educativa.



# CAPÍTULO 1

## ALGUNOS SUPUESTOS, IMPLICACIONES Y EXPERIENCIAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

### 1.1. Contexto de la modernización educativa

La educación, como práctica social sigue siendo el punto central para lograr el desarrollo de los pueblos y, sobre todo, alcanzarlo con los menores costos de inversión. La intervención nuevamente de las Instituciones de Crédito Internacional y su dictamen sobre las políticas sociales a seguir con su financiamiento no se ha dejado esperar. En 1990 con la *Declaración Mundial de Educación para Todos* en Tailandia, el Banco Mundial exponía:

“... la inversión en educación es altamente redituable a mediano plazo, ya que aparentemente es el mecanismo más efectivo para controlar la explosión demográfica y reducir los elevados costos de otros programas sociales...”<sup>4</sup>.

El nuevo modelo de desarrollo implementado en México llevó a modificar estructuralmente el sistema educativo nacional con el propósito - planteó el líder de la corriente salinista - de pertenecer a los 24 países más ricos del mundo e incorporarnos a la nueva división internacional del trabajo. Por ello una de las primeras acciones para este propósito fue poner atención especial en el sistema educativo y así buscar una vinculación más estrecha con el proceso educativo.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado en 1992 por el Secretario de Educación Pública Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León, sería la punta de lanza para imponer procesos educativos flexibles y específicos y

---

<sup>4</sup> Rockwell, Elsie. Los cambios actuales en la educación básica en México, Universidad Futura. UAM Azcapotzalco, México, D. F. 1994. p. 17

hacer de la educación básica un puente para alcanzar la Modernidad y dejar atrás el lastre de la tradición que no nos lleva a ningún lado. Fortalecer el ejercicio de la lectura y expresión oral así como la aplicación de las matemáticas enfatizando la capacidad para plantear y resolver problemas son los principios rectores de este Acuerdo, en que subyace la imperiosa necesidad de relacionar mejor la educación con la productividad y la organización social.

La modificación del Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación, fueron los pilares para impulsar estas modificaciones. En ellos se apuntala la necesidad de incrementar la obligatoriedad de la educación secundaria para afrontar las necesidades que implican la incursión de México en el proceso de globalización económica mundial durante la última década.

La posibilidad de alcanzar el desarrollo a partir de la educación se vuelve a presentar, y los resultados que debemos esperar no se apartan mucho de los que vivieron después de la implantación de los modelos desarrollistas de la posguerra. El modelo económico del neoliberalismo en México está marcado por una política de austeridad en el gasto social y los efectos que provoca son un deterioro constante y profundo de las condiciones sociales de la población mayoritaria.

En México, la política educativa heredada del salinismo está fundamentada en el discurso técnico-administrativo del costo-beneficio. Esto es, los modelos curriculares giran en torno a la mecanización, el control y la medición, pues ello promueve el aprendizaje de conocimientos dirigidos y habilidades básicas. Los problemas educativos en cierto sentido son vistos como problemas técnico-administrativos y por ello sus respuestas están en el mismo nivel: en consecuencia la redefinición del currículum en la modernización ha girado en torno a lo pragmático e instrumental, en tal perspectiva, la propuesta hasta ahora ha tenido cierto avance en la tarea de vincular la teoría y la práctica para adquirir competencias para saber ser, saber hacer, saber pensar y actuar.

El modelo planteado y dirigido a capacitar técnicamente niega todo cuestionamiento por considerarlo irrelevante, ahí tenemos la experiencia del concurso de los libros de texto de historia de México, que no fueron editados, por no cumplir con los propósitos de la modernización expuestos en el ANMEB: "... los libros de texto de ciencias sociales hasta ahora vigentes son inadecuados para el logro de los propósitos que se procuran"<sup>5</sup>.

La modernización como parte fundamental de la política educativa, se ha instrumentado para determinar algunos procesos de cambio, corrección o innovación propuestos en el ámbito de su administración y con el propósito de dar respuesta a la directriz marcada por las Instituciones de Crédito Internacional que pretenden integrar a México en el Modelo de Globalización Económica.

Mediante el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, firmado por el presidente Salinas de Gortari el 18 de mayo de 1992, el gobierno federal transfirió los servicios educativos, o sea la infraestructura, el presupuesto y los recursos humanos de este ámbito particular de la educación formal, para todos y cada uno de los gobiernos de las entidades del país.

Con esta medida, por un lado, culmina una etapa de un ya largo proceso por descentralizar la gestión del ámbito educativo, iniciado por el Presidente López Portillo con la Reforma Administrativa. Por otro lado, redefine las tradicionales relaciones de poder existentes entre las áreas educativas federal y estatal e inicia una nueva etapa en la historia de la educación del país, denominada Federalismo o Federalización Educativa.

Su fundamento jurídico es la delegación de autoridad, definida como la extensión de facultades antes manejadas en las oficinas centrales, a organizaciones (o delegaciones) con jurisdicción sobre un territorio definido, en este caso, los estados.

---

<sup>5</sup> SEP. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México, D. F. 1992 p. 16

Lo anterior implica el cambio de las funciones y la estructura de poder al interior tanto de la Secretaría de Educación Pública, como de los ámbitos estatales. Sus consecuencias, así como sus repercusiones serán en cada uno de ellos de naturaleza distinta, y por ahora, todavía difíciles de predecir.

Las medidas anteriores son parte, desde luego, del proceso más amplio de modernización del Estado, del cual es posible destacar algunos aspectos que son necesarios para pensar el papel y el lugar de la investigación educativa en la construcción de las futuras políticas públicas de los estados.

Cualquier iniciativa planteada en relación a la descentralización educativa, tendrá que rearticular y dar sentido a una nueva realidad nacional, cuyo punto de partida es la consideración de las particularidades de tres ejes que la estructuran.

El primero de ellos, es la circunscripción de las facultades del gobierno federal de la formulación del proyecto educativo general, a la definición de sus contenidos, al establecimiento de su normatividad, a la garantía de su instrumentación, a la vigilancia de su seguimiento y a su evaluación a nivel nacional. Acciones, todas ellas, que serán implementadas a través de tres líneas estratégicas: la reorganización de los servicios educativos, el plan emergente para la reformulación de contenidos y materiales educativos y el programa emergente para la actualización del maestro.

Otro eje, lo constituye el desempeño de los gobiernos estatales en todo lo que se refiere a cuestiones de tipo operativo, relacionadas con el financiamiento, administración, expansión y formación tanto de los recursos humanos como de la infraestructura necesaria para el desarrollo del esquema de educación básica.

El tercer eje, es la autonomía relativa que ahora tienen los estados para definir, proponer y desarrollar contenidos relacionados con las especificidades regionales, que pueden ser integrados sistemáticamente en los diversos contenidos básicos del plan y los programas.

Estas medidas no pueden desde luego ser vistas sólo como acciones aisladas o manifestaciones de la política sectorial del gobierno, son más bien, partes de la política global actual, cuyas causas se encuentran en las necesidades sociales, económicas y políticas y que son las claves para explicar sus posibles funciones y significados.

“A las causas estructurales están asociadas las dificultades que enfrenta el gobierno para redinamizar la economía. Ante el fracaso de sus planes de desarrollo y las dificultades para estimular y sostener el crecimiento económico”<sup>6</sup>.

La reestructuración del estado es la alternativa planteada por las orientaciones neoliberales, algunos aspectos fundamentales de esta reestructuración son precisamente: las modificaciones constitucionales, la descentralización administrativa, la flexibilidad sindical y el cambio por parte del estado, de la función reguladora que ejercía en las esferas económica y social; con estas medidas el gobierno busca facilitar la integración de la economía del país al proceso de globalización de la economía internacional, situación que puede ser considerada viable para mediar la actual crisis.

La globalización implica el libre comercio entendido a partir de la apertura de las fronteras de la economía nacional y su integración a grandes bloques económicos, los que a su vez conllevan el debilitamiento del estado nacional, y es en este espacio que cobra sentido cualquier medida de federalización, como la educativa.

En cuanto a las necesidades políticas la descentralización educativa busca recuperar y fortalecer la legitimidad del estado frente a algunos sectores de la sociedad civil, involucrados de alguna manera con la educación básica. “Los padres de familia, afectados por las dificultades o imposibilidad de solventar los gastos indirectos de la educación de sus hijos, los maestros afectados por las consecuencias económicas,

---

<sup>6</sup> Street, Susana. Burocracia y Educación. SEP. México, D. F. 1983 p. 45

políticas, culturales y morales de la desvalorización de su profesión”<sup>7</sup>.

Ante otros sectores de la sociedad civil la descentralización educativa y la centralización de las funciones en lo que se refiere a la definición de los contenidos y a la normatividad, intenta ser una respuesta a sus críticas a la calidad de la educación.

Es necesario reiterar que estas reformas no fueron iniciadas por el gobierno de Salinas de Gortari, éste las continúa por ser parte del grupo político caracterizado por modernizante o reformista, que llega al poder con López Portillo; este grupo expresa la lucha por el poder entre los políticos y los técnicos y entre estos los burócratas o aun entre los políticos de vieja línea y los nuevos tecnócratas, para ellos “el estado requiere de mayor flexibilidad, eficacia y racionalidad para legitimar su papel de promotor activo del desarrollo económico, social, político y cultural”<sup>8</sup>.

Es en esta perspectiva que la modernización educativa integra una estrategia global, puesta en marcha por los gobiernos de sexenios anteriores como la reforma administrativa de 1976 y las medidas para la descentralización de la vida nacional implementadas por López Portillo y De la Madrid respectivamente.

Desde las luchas por la independencia y particularmente durante los años de institucionalización de la revolución siempre ha habido en México por parte de los estados y sobre todo algunos en particular una lucha constante con el gobierno central por ensanchar los límites del federalismo, ello significaría que el estado federal llegara a conformarse por una pluralidad de centros de poder coordinados entre sí, de tal manera que al gobierno federal compete respecto de todo el territorio de la federación, se le confiera una cantidad mínima de poderes indispensables para garantizar la unidad política y económica y a los estados federales competentes a

---

<sup>7</sup> González, Morales Hildeliza. Et. al. La desvalorización de la profesión docente. UPN. México, D. F. 1993. p. 25

<sup>8</sup> Fuentes Molinar Olac. México Hoy. Siglo XXI. México, D. F. 1979 p. 46

cada uno en su propio territorio se les asignarán los poderes restantes.

El estado nacional se forma en México según los principios del federalismo, principios que de hecho están garantizados por la constitución, sin embargo, en las décadas posteriores a la revolución la necesidad de reconstruir y fortalecer el estado nacional frente a la amenaza de caudillos regionales y de movimientos separatistas acabó por comprometer estos principios.

Según las tendencias de la globalización, este estado nacional concebido tradicionalmente en relación con los estados límites y con los poderes internos regionales como una organización cerrada y centralizada, cederá su lugar a una estructura abierta, flexible y plural tanto hacia el exterior como al interior.

En este sentido se puede identificar a la descentralización educativa como un pequeño paso hacia la federalización, por lo menos en lo que al ámbito de la educación básica se refiere.

Más allá de las cuestiones mencionadas es posible reflexionar: ¿cómo pueden beneficiarse los estados con la federalización? ¿qué implica realmente en términos de poder la federalización para los estados? La posibilidad de conciliar las ventajas de la pequeña dimensión en la cual los individuos tienen mayor posibilidad de participar directa y permanentemente en el proceso de las decisiones políticas y donde el poder puede ser sometido a un control más directo por parte de los ciudadanos. Lo que en términos del ámbito educativo significa la posibilidad de conocer más de cerca las necesidades educativas locales, sugerir alternativas para su solución ampliar la participación de los distintos sujetos educativos locales en las tareas que con la descentralización pasan a ser de competencia de los gobiernos estatales. En tal sentido hay, posibilidades de ampliar los límites de la democracia particularmente de la democracia educativa sin que esto signifique caer en la utopía que la descentralización educativa promoverá un cambio total en la realidad existente.

¿Hasta dónde en la lógica de las situaciones reales podría ocurrir esto? En primer lugar, es necesario que tengamos presente las condiciones reales en que se ha dado la descentralización educativa; desde este punto de vista se puede decir que ésta no ha sido parte de la lucha por la federalización, y que por ella no ha habido ninguna demanda o reivindicación por parte de los gobiernos o de sectores de la sociedad civil de las entidades, para hacerse lo anterior, tampoco los estados o los posibles sujetos educativos fueron consultados sobre sus deseos, necesidades o posibilidades objetivas para responsabilizarse por los aspectos que la ley ahora les asigna. En otras palabras, aunque el acuerdo para la descentralización educativa lo firmó también la cúpula directiva del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación SNTE, no es el resultado de una consulta democrática generalizada o de consenso a partir del cual se hayan comprometido tanto el gobierno central como los gobiernos de las entidades y los distintos sectores de la sociedad a nivel nacional y estatal.

Estos han sido más bien excluidos en la toma de decisión que les ha sido impuesta de manera vertical, en una demostración más, de la vigencia y de la fuerza del centralismo en el país.

Por lo mismo, puede observarse, que no estaban maduras ni dadas las condiciones internas a nivel de los estados para la implementación de una descentralización administrativa como la que ahora están tratando de realizar los gobiernos estatales. Ante lo anterior cabe la pregunta ¿cuál es la realidad a la que se enfrentan los gobiernos de los estados en cuanto a recursos para construir e implementar un proyecto educativo?

Uno de los aspectos fundamentales son los recursos económicos, el otro son los recursos humanos; en relación a los primeros cada entidad estará a merced de sus posibilidades económicas con que cuenta y de su capacidad para incrementarlas.

En relación a los gobiernos estatales, éstos se enfrentan a varias dificultades: los



vicios de la dinámica establecida por el centralismo; la ausencia de sujetos y de espacios plenamente constituidos y aptos para comprometerse con la elaboración de su proyecto cultural, de sus políticas para el sector educativo y para realizar las tareas que la descentralización educativa implica. Por lo mismo, se enfrentan también a la tarea de crear o conformar los sujetos necesarios o involucrar los ya existentes en las mismas.

Finalmente recordamos que ya desde 1976 se planteó la reforma administrativa con López Portillo y De la Madrid, pero esto no es comparable con el fenómeno de la federalización y descentralización educativa en 1992; puesto que aquí se define la participación de cada una de las instancias involucradas, administrativas y académicas, delineando las funciones y sus posibilidades que la normatividad exige. Los mecanismos desarrollados para dar solución a ésta situación son de tipo: económico, político y social. Ajustes de tipo presupuestal, de recursos humanos y de infraestructura para adecuarse a las condiciones nacionales y regionales.

## 1.2. Criterios de la política nacional de formación y desarrollo profesional

Algunos rasgos que caracterizan la política nacional de formación y desarrollo profesional de los docentes derivan los criterios siguientes:

- Es una política con alcance nacional, que reconoce y atiende la diversidad de necesidades y condiciones que caracterizan a los contextos educativos estatales y regionales. Este criterio responde al espíritu del federalismo educativo establecido en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en la Ley General de Educación y, de manera especial en el Pronae 2001- 2006, que busca fortalecer la coordinación entre los tres niveles de gobierno para lograr una educación de buena calidad con equidad, así como nuevos mecanismos de participación corresponsable de todos los involucrados e interesados en las tareas educativas.

Con el fin de promover el federalismo educativo, esta política propiciará la coordinación y vinculación permanente entre las autoridades educativas locales y federales, para la toma de decisiones sobre la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, atendiendo a las características específicas del desarrollo educativo de cada estado y a los criterios de cobertura, equidad y calidad del sistema educativo nacional.

Asimismo, la definición y la aplicación de las líneas de política se insertan en un proceso perfectible, participativo e incluyendo, que requiere acciones a corto, mediano y largo plazo. Las primeras acciones iniciaron con la participación de todos los actores y sectores vinculados a la formación y desarrollo profesional en un proceso amplio de análisis y consulta y con el establecimiento de acuerdos entre los titulares de educación a nivel federal y estatal. El proceso continuará mediante la promoción, por parte de las autoridades educativas, de estudios que mejoren el conocimiento de los requerimientos educativos de los diferentes grupos poblacionales y de las necesidades de formación de los maestros para, a partir de ello, diseñar y aplicar programas estatales de formación y desarrollo profesional de maestros, que aseguren el cumplimiento de los propósitos nacionales mediante estrategias locales.

En especial, debe promoverse la evaluación continua para definir nuevas acciones que mejoren de manera permanente el desempeño profesional de los maestros, la estrategia fundamental de dicha evaluación será la apertura de espacios para la discusión y el análisis de los problemas educativos a nivel de escuela, zona o región, con la finalidad de que los maestros tengan una participación más activa en la definición de los programas y servicios de formación que requieren, en el marco de propuestas que emerjan de las situaciones y dificultades que se detecten en el contexto de su trabajo.

- Es una política integral, ya que se propone: a) establecer una relación estrecha con la educación básica, de tal manera que los programas y servicios de

formación y desarrollo profesional respondan a los requerimientos académicos y de gestión de las escuelas, así como asegurar la congruencia de los contenidos y las prácticas educativas que se incluyan en los programas para la formación inicial y continua de los maestros, con los propósitos de la educación básica; b) instalar formas de trabajo conjunto y coordinado entre los programas y los servicios, así como entre las instituciones e instancias responsables de la formación y el desarrollo profesional de los maestros, con el fin de que éstos cuenten con una oferta congruente e integrada de apoyos académicos que fortalezcan su desempeño profesional y contribuyan al mejoramiento continuo de la escuela; y c) atender en forma articulada todos los aspectos referidos a la carrera docente: admisión de los aspirantes a los programas de formación docente, formación inicial, ingreso al servicio, permanencia y promoción, hasta la jubilación o retiro.

- Es una política que promueve la equidad y tiene un enfoque intercultural. En los programas y servicios para la formación y el desarrollo profesional de los maestros se promoverá que éstos adquieran el compromiso y las competencias necesarias para contribuir al logro de la equidad educativa. Con ello, se busca poner especial atención al reconocimiento y la valoración de la diversidad personal, sociocultural y lingüística de los niños que asisten a las escuelas de educación básica, ofrecer un trato igualitario y respetuoso a las niñas y a los niños, y una atención de calidad a niños y jóvenes indígenas, a los hijos de familias migrantes, a quienes viven en zonas rurales y urbanas marginadas y a los que presentan necesidades educativas especiales, vinculadas o no a alguna discapacidad.

La actual política educativa asume que la educación intercultural es para todos los mexicanos, es decir, que el sistema educativo nacional tendrá un enfoque intercultural, lo cual implica que durante la formación inicial y su desarrollo profesional los docentes adquieran los conocimientos, las habilidades y las competencias que les permitan asumir la diversidad sociocultural y lingüística como

una riqueza constitutiva de nuestra identidad como mexicanos y, por tanto, como una ventaja pedagógica.

Los programas y servicios de formación inicial y continua buscarán que el conjunto de las maestras y los maestros - incluyendo a los más exigidos en términos formativos, como pueden ser aquellos que atienden poblaciones indígenas tanto en sus comunidades de origen como en otros contextos donde llegan a residir, así como aquellos que se desempeñan en contextos rurales y urbanos marginados, entre otros cuenten con los recursos necesarios para asegurar a los niños y a los jóvenes su derecho a una educación básica de calidad, con equidad en el acceso, en la permanencia y en el logro de los propósitos establecidos para este nivel.

El enfoque intercultural en la formación y el desarrollo profesional de los maestros propiciará en ellos las competencias necesarias para contribuir a lograr los propósitos de la educación intercultural para todos, de tal manera que los alumnos del país logren los propósitos educativos; desarrollen la capacidad de comprender la realidad desde ópticas culturales diversas, que faciliten la comprensión de las prácticas culturales propias y ajenas de manera crítica y contextualizada; fortalezcan el conocimiento y el orgullo por la cultura propia como elemento para afianzar la identidad; conozcan la realidad multicultural y multilingüe del país y valoren los aportes de los pueblos que lo habitan como riqueza de la nación mexicana: Asimismo, mediante el impulso y fortalecimiento de la formación específica de docentes bilingües, se asegurará que los niños y los jóvenes indígenas desarrollen competencias comunicativas en lo oral y en lo escrito, tanto en su lengua materna como en una segunda lengua, garantizando el logro de un bilingüismo oral y escrito efectivo.

- La política de formación y desarrollo profesional está centrada en la escuela, en sus necesidades y requerimientos, con énfasis en el papel del maestro, como factor fundamental en el logro de los aprendizajes de los niños y los jóvenes, en su relación con lo padres de familia y la comunidad, y en su contribución para

generar, en cada escuela de educación básica, ambientes estimulantes para el estudio y lograr en ellas verdaderas comunidades de aprendizaje.

Sin descuido de la preparación que requiere cada maestro, la escuela es el referente fundamental de los programas de formación inicial y el eje rector de los proyectos de desarrollo profesional, lo que conlleva a centrar la atención no en el maestro que se actualiza aislado de su práctica, sino en el que forma parte de un colectivo docente, con intereses y proyectos en común, consciente de los retos que enfrenta y responsable de emprender acciones para superarlos.

- Para valorar de manera permanente el avance de las líneas, metas y acciones derivadas de esta política, es necesario instalar un mecanismo de seguimiento y evaluación, cuyos resultados permitan adoptar las medidas pertinentes para mejorar o reorientar las acciones a fin de lograr los propósitos establecidos; los principales criterios que deben orientar la evaluación son el logro de los aprendizajes por los alumnos de educación básica y el mejoramiento de la escuela. La información sobre el avance en el desarrollo de las líneas de acción y los resultados de las evaluaciones se darán a conocer a los sectores interesados y a la sociedad en general, para contribuir a impulsar en el sector magisterial y en las instituciones encargadas de la formación y el desarrollo profesional, tanto públicas como particulares, la cultura de la evaluación, de la transparencia y de la rendición de cuentas.
- Las instituciones responsables de ofrecer los servicios de formación inicial y continua, de sostenimiento público y particular, deberán establecer mecanismos de vinculación y de apoyo, revisar sus funciones y servicios y, en su caso, adecuarlos a los propósitos, las orientaciones y las líneas de acción de esta política nacional.

A partir de la valoración interna y externa, las instituciones se someterán periódicamente a procesos de certificación, que serán la base para autorizar los

servicios que ofrecen o que pretendan ofrecer. De manera progresiva, se promoverá la articulación de las diferentes instituciones responsables de ofrecer estos servicios al magisterio para avanzar en el diseño y la operación de acciones comunes de apoyo a la escuela básica.

En este sentido, es necesario que las autoridades educativas estatales, según las necesidades que enfrentan los servicios de educación básica y en conjunto con las dependencias, unifiquen criterios sobre la formación y el desarrollo profesional, con el propósito de presentar propuestas articuladas y congruentes, evitar duplicidades, racionalizar el gasto y elevar la calidad de los servicios que ofrecen.

- Para lograr el mejoramiento de la formación y el desarrollo profesional de los maestros, es indispensable que las autoridades educativas federales y locales promuevan la ampliación de los recursos financieros, así como un mejor uso y optimización del presupuesto disponible para el sector, destinando recursos suficientes para el desarrollo de los programas de formación y desarrollo profesional orientados a fortalecer y consolidar la carrera docente.

Asimismo, se requiere que las autoridades impulsen la creación de fondos económicos adicionales para apoyar el desarrollo institucional y el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes que ofrecen programas de formación inicial y continua a los maestros de educación básica. El propósito es contar con plantas docentes de formadores y de asesores técnico pedagógicos con un perfil óptimo para atender con eficacia los servicios.

En particular, es necesario que el sector público y privado, según corresponda, asignen recursos financieros suficientes, que permitan a las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes el desarrollo de sus proyectos académicos, la modernización de sus instalaciones y del equipamiento, así como mejorar tanto las condiciones de trabajo de los formadores de docentes como los recursos pedagógicos para los maestros en formación o en servicio.

El empleo efectivo de los materiales impresos y audiovisuales, así como de los medios de comunicación e informáticos, constituye una medida indispensable para fortalecer las tareas académicas de las instituciones; para lo cual, todos los centros o instituciones que atienden la formación y el desarrollo profesional deberán contar con bibliotecas y hemerotecas actualizadas sobre temas educativos, y con los recursos indispensables para que los maestros accedan a diferentes fuentes de información y los aprovechen en beneficio de sus tareas docentes y del mejoramiento permanente de su desempeño profesional.

Asimismo, es indispensable incorporar a los maestros en formación y en servicio en programas que les ofrezcan herramientas para aprovechar pedagógicamente las posibilidades del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y las ventajas que ofrecen estos medios para llegar a amplios sectores de la población e impactar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

- Las autoridades educativas federal y locales, en sus respectivos ámbitos de competencia, deberán promover los cambios normativos necesarios para ampliar la participación de los gobiernos estatales y de las instituciones responsables de la formación y el desarrollo profesional de los maestros en las decisiones orientadas a asegurar que los servicios que se ofrecen sean pertinentes y de calidad (autorización, reconocimiento y validez de los estudios que se imparten en las instituciones, a partir de la valoración de los procesos y resultados que obtienen), así como para adecuar las condiciones organizativas de los planteles y las condiciones laborales (derechos y obligaciones, ingreso, promoción, permanencia, estímulos, cargas de trabajo) de quienes tienen la responsabilidad de formar a maestros. En dichos cambios se incluyen las normas necesarias para garantizar que la carrera docente se establezca como un proceso continuo y articulado de desempeño y preparación profesional tanto en lo individual como en el colectivo docente de cada centro escolar.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2001 – 2006, se plantea una reforma educativa

que asegure oportunidades de educación integral y de calidad para todos los mexicanos; cambios que garanticen el crecimiento con estabilidad en la economía, que tengan como premisa fundamental ser incluyentes y justos.

La visión, ampliamente compartida, de lo que debiera ser una educación de calidad, postula que debe desarrollar competencias esenciales – disposiciones personales, capacidades fundamentales, aptitudes cognitivas y conocimientos básicos-, que transformen a los alumnos progresivamente, en una persona competente para valerse por si misma y actuar honesta y eficazmente en diversos dominios.

En consecuencia, la educación no tiene una misión puramente intelectual, su objetivo es preparar a las personas para actuar en situaciones de la vida real. Se les forma para llegar a ser competentes en el desempeño de las prácticas normales, en una comunidad de personas que ya son competentes, de manera de interactuar y coordinarse con ellas, de adquirir las predisposiciones y los valores que le permiten integrarse en un orden compartido, y así participar en la cultura como un sujeto plenamente responsable de su libertad, esta proposición orienta la educación, y por ende a sus instituciones, al logro de competencias de acción, lo cual plantea desafíos respecto de proponer en el campo teórico, conceptos claros y susceptibles de una operacionalización coherente en el diseño, determinar metodologías que permitan decidir cuáles de las situaciones reales se escogen para seleccionar y legitimar objetivos, contenidos, organización y además desarrollar una propuesta acerca de los procedimientos de ejecución y de la evaluación de las competencias.

### 1.3. Tendencias y problemáticas de la formación docente

La profesión docente en México se encontraba en 1989 en cierto grado de decaimiento, como resultado del agudo deterioro del sueldo magisterial y, en general, por el descuido gubernamental respecto a la educación básica que se manifestaba y aún se sigue manifestando, en aspectos tan variados como son algunas



inconsistencias en el sistema de formación del magisterio o las pobres condiciones materiales en que se encuentran la mayor parte de las escuelas públicas mexicanas.

En abril de 1989 el gobierno federal ofreció establecer la carrera magisterial y desde un principio dejó asentado que se trataría de un sistema de estímulos a la profesión docente tendiente a fortalecer el arraigo, a mejorar su desempeño y a incidir en última instancia sobre la calidad de la enseñanza que se imparte en las escuelas públicas de México.

En términos formales, uno de los objetivos fundamentales de la Carrera Magisterial ha sido impulsar la profesionalización de los maestros tanto en su formación inicial como durante el desempeño de su actividad. “Esto lo podemos observar con cierta nitidez en los contenidos de los cursos que conforman el Programa Emergente de Actualización del Magisterio y los programas de Actualización Magisterial donde lo más importante es que los docentes conozcan el contenido y la forma en que se opera el nuevo plan de estudios de cada uno de los niveles de la educación básica”<sup>9</sup>.

Así, según la Sep se capacitó prácticamente toda la planta docente de educación básica del país, se informó por todos los medios masivos de comunicación que más de un millón de maestros fueron capacitados, sin embargo, “...caben las siguientes preguntas: ¿puede alguien capacitarse en tan poco tiempo? ¿o de qué manera se seleccionó a los instructores y a los denominados multiplicadores?”<sup>10</sup>.

Los cursos que la Sep programa o autoriza son los únicos que tienen efectos sobre Carrera Magisterial “... las constancias que se expiden para la acreditación de dichos cursos son emitidas por las mismas autoridades, sin ningún control ni ética profesional”<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Fernández, S. Carrera Magisterial. ¿Promoción o Control Docente en: Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994). UNAM . México, D. F. 1997. p. 228

<sup>10</sup> *Ibíd.* p. 228

<sup>11</sup> *Ibíd.* p. 229

La Carrera Magisterial, al igual que los sistemas de estímulos introducidos en la educación de nuestro país, es instrumentada en un momento en que las percepciones salariales de los docentes han sufrido un profundo deterioro, por lo que en cierto sentido responde a una demanda de las bases magisteriales. Esto hace que, en términos generales, los maestros la acepten sin mayores cuestionamientos y que las resistencias presentadas por los grupos disidentes a la Carrera Magisterial sean exclusivamente declarativas, ya que nunca logran constituirse en un elemento de negociación.

Las burocracias de la Sep y el Snte lograron hacer de la Carrera Magisterial un elemento de negociación a nivel nacional. “Fueron estas burocracias las que definieron el carácter y los criterios que la debían normar y también determinan los montos presupuestarios que se asignan al programa. Así, mediante la Carrera Magisterial cuentan con un instrumento que les permite un mayor margen de maniobra al enfrentar los retos que la federalización de la educación básica representa”<sup>12</sup>.

La centralización normativa y financiera de que es objeto la Carrera Magisterial, reitera el carácter estratégico que la burocracia de la Sep le da a este programa al pretender mantener en sus manos un cierto grado de poder en un contexto de centralización. Al mismo tiempo, con la imagen que la autoridad proyecta de este programa, refuerza su posición en la búsqueda de legitimidad de sus acciones; esas mismas características le otorga la burocracia del Snte, al pregonar por todos los medios a su alcance, el hecho de que la Carrera Magisterial es una conquista sindical que promueve el arraigo y la profesionalización docente.

Fernández S. afirma que, “... tanto por la forma en que fue diseñada como por la manera en que se instrumenta en la práctica, la Carrera Magisterial es un programa que en su forma actual no contribuye a la profesionalización docente ni a elevar la

---

<sup>12</sup> Ibíd. p. 232

calidad de la educación, puesto que no lleva consigo cambios sustantivos en la organización escolar y en la práctica docente”<sup>13</sup>.

Este autor considera también que uno de los objetivos explícitos de la Carrera Magisterial que no se cumple es el concerniente a la capacitación y actualización ya que, a pesar de que en la Ley General de Educación se estableció la creación del *Sistema Nacional de Formación, Actualización y Superación Profesional del Magisterio*, éste se encuentra en proceso. Por todo ello dice “...la carrera magisterial es un programa que tiene como premisa fundamental el control social y político del magisterio nacional. Esto se lleva a cabo por tres vías: el establecimiento de una diferenciación salarial ligada al desempeño profesional del docente; acotando la trayectoria docente mediante la formación y actualización profesional; dotando a los directivos de los planteles de un instrumento que reproduce y amplía las prácticas autoritarias en las que sustentan su poder”<sup>14</sup>.

*El Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000* en el apartado: La formación, actualización y superación de maestros y directivos escolares, considera que los maestros son factor decisivo de la calidad de la educación “... los propósitos se cumplen si los profesores los practican en su trabajo diario y los recursos para la enseñanza son útiles sólo como instrumento de trabajo en manos de los educadores. Para realizar su labor, el maestro requiere de condiciones dignas de vida, de una situación profesional estable y de apoyos materiales y técnicos adecuados a la naturaleza de sus tareas”<sup>15</sup>.

Asimismo, se plantea que entre los factores con mayor influencia en el desempeño de los educadores se encuentran:

- Una formación inicial sólida y congruente con las necesidades del trabajo,

---

<sup>13</sup> *Ibíd.* p. 233

<sup>14</sup> *Ibíd.* p. 234

<sup>15</sup> SEP. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, D. F. 1996. p. 56

- Un sistema que ofrezca oportunidades permanentes para la actualización y el perfeccionamiento profesional de los maestros.

Se reconoce que ambos aspectos "... la situación en general no ha sido satisfactoria por lo que su transformación en el futuro inmediato constituirá una de las más altas prioridades de la política educativa del gobierno federal y de los gobiernos estatales, los cuales poseen facultades concurrentes en este terreno"<sup>16</sup>.

El programa plantea como primer objetivo de esta transformación, el resolver los problemas de desarticulación que permanecen aún entre las instituciones responsables de la formación inicial, la actualización y el desarrollo profesional de los profesores en servicio, las escuelas normales, los centros de actualización del magisterio, la Universidad Pedagógica Nacional y las Unidades que operan en los estados. "Con este propósito y de conformidad con los artículos 12,13 y 20 de la Ley General de Educación, la autoridad educativa federal y las de cada entidad del país procederán a organizar y operar el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica"<sup>17</sup>. Cabe recordar que esta vieja intención se decretó en la ley de 1993 y que no se ha cumplido pues hasta la fecha no existe tal sistema nacional. No obstante, hoy se advierte que "el sistema nacional no será una estructura administrativa centralizadora, que tienda a anular los principios del federalismo educativo. Será un conjunto de instituciones y servicios articulados y coherentes que operarán bajo la dirección de las autoridades educativas estatales y con un alto grado de adaptabilidad a las necesidades y condiciones locales"<sup>18</sup>.

Para el caso específico de la formación inicial, el programa establece que la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales tienen un carácter prioritario y se atenderá a corto plazo. Los futuros maestros de educación

---

<sup>16</sup> *Ibíd.* p. 57

<sup>17</sup> *Ibíd.* p. 58

<sup>18</sup> *Ibíd.* p. 59

preescolar, primaria y secundaria se formarán en estos planteles, por lo que el cumplimiento de esa función primordial exige un esfuerzo múltiple, que recupere la mejor tradición del normalismo mexicano y establezca una clara congruencia entre la formación inicial y las exigencias del desempeño profesional.

En el mismo sentido, promover espacios académicos rigurosos y estimulantes, capaces de atraer hacia la profesión de maestro a un número mayor de estudiantes con genuina vocación y sentido de servicio.

Sobre los planes y programas de estudio de las normales se reconoce “la dispersión temática, una inadecuada relación entre los contenidos teóricos y la reflexión sobre la práctica y una débil vinculación entre la formación escolar y las necesidades de conocimiento y competencia que surgen del trabajo docente. La segunda razón, de carácter coyuntural, consiste en que habiéndose realizado el cambio de los currículos de la educación básica, la formación de los maestros no ha experimentado las adaptaciones de fondo que la hagan congruente con la redefinición de muchas de las actividades del trabajo docente”<sup>19</sup>.

En relación con el cambio en los planes de estudio para formar a los maestros de preescolar, primaria y secundaria, también se observa que “... deberá atenderse la capacitación previa de los cuerpos académicos de las escuelas normales, la preparación y distribución de bibliografía y material didáctico y el equipamiento de bibliotecas y talleres conforme a las exigencias de los nuevos planes”<sup>20</sup>.

En lo que respecta al rubro de la actualización, se plantea que se instalarán “...un número de 500 Centros de Maestros, que dispondrán de espacios de trabajo, biblioteca, recursos audiovisuales, de informática y asesoría... los maestros podrán utilizar con toda flexibilidad diversas formas de estudio: el trabajo individual autónomo o en grupos de estudio y la participación en actividades semiescolarizadas

---

<sup>19</sup> SEP. Op. cit. p. 59

<sup>20</sup> SEP. Op. cit. p. 60

o escolarizadas”<sup>21</sup>.

Una alta proporción de maestros que prestan sus servicios en la educación preescolar y primaria, cursaron los estudios de normal cuando éstos no tenían el nivel de licenciatura. “Este sector ha demandado oportunidades de nivelación académica que han sido atendidas por la Universidad Pedagógica Nacional. Los estudios de licenciatura ofrecidos han representado una valiosa aportación para la formación de los maestros en servicio, aunque el número de quienes han culminado esos programas académicos constituyen una minoría del profesorado que en algún momento se inscribió en ellos”<sup>22</sup>.

El programa establece que la Sep promoverá el mejoramiento de las licenciaturas que ofrecen las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional y apoyará a las autoridades de los estados que deseen establecer opciones de nivelación adecuadas a las necesidades regionales y de acuerdo con normas básicas comunes. En ambos casos se busca establecer una relación entre los estudios y el ejercicio de la profesión, el reconocimiento de las competencias y saberes que los maestros adquieren en la práctica y la disminución de requisitos formales que no estén relacionados con el logro de la calidad en los estudios.

El 14 de mayo de 1998, algunos intelectuales y políticos advirtieron que “la educación pública en México enfrenta una severa crisis por la falta de una política de estado congruente con el discurso oficial y que se refleja en los pocos fondos destinados al sector educativo ... pese a que la educación ocupa el primer lugar entre los valores de los mexicanos ... en realidad hay un desencuentro entre lo que decimos que valoramos y lo que hacemos, pues se ha perdido de vista la efectividad de la educación como factor de equidad y de desarrollo social”<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> SEP. Op. cit. p. 61

<sup>22</sup> SEP. Op. cit. p. 62

<sup>23</sup> Herrera, Beltrán C. Debate por el tercer aniversario de Educación 2001, de Guevara Niebla. Mejorará la educación si se le destinan más recursos. Sección Sociedad y Justicia. La Jornada, México 14 de mayo de 1998 p.

En este mismo contexto, intelectuales y políticos consideraban que si en México se midiera la eficacia de la educación en términos de los indicadores económicos de los últimos 15 años, se podrían observar ciertas fallas porque la economía del país depende de las grandes empresas y los bajos salarios.

Respecto a la formación docente conviene considerar diferentes aspectos de reflexión. En esta lógica, la formación de maestros es concebida como el resultado de una historia compleja no solamente de la educación pública y normalista como sector específico, sino de un proceso económico, político y social más amplio que el país ha vivido a lo largo de las últimas décadas “las decisiones tomadas por los grupos gobernantes con respecto a las acciones de formación de maestros, no se han hecho básicamente en función de demandas sociales reales de la educación normal en México, sino en función de otras decisiones, especialmente aquéllas relacionadas con el tipo de desarrollo económico que el país ha venido siguiendo”<sup>24</sup>.

La masificación de la enseñanza, las necesidades de capacitar personal especializado para asumir las crecientes tareas educativas, el requerimiento de reestructurar los planes y programas de estudio en las universidades con el fin de vincularlos a las necesidades del país, la creación de nuevas instituciones de educación media superior y superior, los lineamientos de la política educativa encaminados a estrechar los vínculos entre la educación y el aparato productivo y los debates que en torno al currículum y la formación de profesores se difundían en algunos países de América Latina, Estados Unidos y Europa; constituyeron algunos marcos referenciales que originaron el surgimiento de Programas de Formación Docente en la mayoría de esas instituciones.

Con el propósito de elaborar, sostener y desarrollar dichos programas, se organizaron departamentos de educación y /o de actualización de profesores en los centros educativos y se dieron los primeros pasos en la formación (los cuales en

---

<sup>24</sup> Calvo, B. Educación normal y control político. Ediciones de La Casa Chata. México, D. F. 1989. p. 13

muchos casos coincidieron con la fundación de la propia institución).

En términos generales se puede hablar de tres etapas en el proceso de formación de docentes:

- En la primera, los intentos iniciales se caracterizaron en lo fundamental por propiciar cursos aislados sobre diversas temáticas: sociología de la educación, psicología de la educación, teorías de aprendizaje, evaluación, instrumentos de medición, técnicas grupales, etc. y sobre algunos tópicos vinculados a las distintas disciplinas (física, matemáticas, lenguaje, química, biología, historia, etc.).

La ANUIES cumplió un papel rector en esta primera etapa señalando líneas de trabajo de carácter conceptual y metodológico, apoyando la realización de los eventos organizados por las instituciones.

La idea que entonces comenzó a predominar fue la del mejoramiento y eficiencia en el trabajo, bajo la lógica que las universidades preparaban profesionales en un área de conocimientos más no profesores que impartieran dichos conocimientos, se buscaba la oportunidad de brindar cursos y talleres esencialmente de carácter pedagógico y algunos de actualización de contenidos, que favoreciera el logro de las metas propuestas: elevar la calidad de la enseñanza.

El auge que comenzaba a adquirir la tecnología educativa, constituía una respuesta a la obtención de los propósitos educativos. La influencia de dicha corriente no era casual, estaba estrechamente vinculada a las pretensiones modernizadoras del sistema educativo y a las innovaciones que se deseaban impulsar en la docencia y la planeación educativa.

Ambas perspectivas, posibilitaron la consolidación de departamentos y centros de Formación y ampliación de los recursos, a partir de las experiencias obtenidas se



replanteó el trabajo con vistas a una mayor estructuración.

- Entre mediados y fines de la década de los 70's las propuestas de formación se fueron transformando en programas estructurados, vinculados estrechamente a la promoción del maestro. En esta segunda etapa se conformaron programas de formación en docencia, investigación, actualización y producción de material didáctico; cada uno de los cuales contenía cursos diversos. Además se crearon especializaciones y maestrías en la mayoría de las instituciones del país, las cuales pretendían contribuir a mejorar las condiciones de los docentes.

La característica de esta etapa fue la influencia de la corriente de la Tecnología Educativa, que si bien había incidido en la elaboración e impartición de los primeros cursos, asume una fuerza mayor en este momento.

Los trabajos de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y del Centro de Didáctica, comienzan a conocerse en toda la república, y en algunos Estados a reproducirse el esquema de estos centros, creando los propios. Los programas y libros de sistematización de la enseñanza, los cursos impartidos y las visitas de investigadores y docentes de estos centros a las distintas universidades, promueven el desarrollo de esta concepción educativa.

A partir de los planteamientos de dicha corriente educativa se pone especial énfasis en el desarrollo de habilidades y capacidades para la docencia, en el diseño y evaluación de programas y en la resolución de problemas. Con ello, se pretendía que el maestro adquiriera conocimientos tales como: elaborar objetivos, seleccionar actividades de aprendizaje, conocer y aplicar técnicas grupales y diseñar instrumentos de medición, como elementos de su formación, acompañándose, en algunos casos, de aspectos teóricos de filosofía o sociología de la educación.

La lógica que subyace a estos planteamientos puede observarse en dos elementos: la eficiencia y el control. Bajo estos dos elementos se sostenía la necesidad de formar

un profesor responsable, capaz de aplicar o elaborar su propio programa conforme a las metas institucionales, que fuera consciente de sus deberes ciudadanos y modelo ante los alumnos, que transmitiera los contenidos seleccionados y que intentara guiar los aprendizajes y las conductas de los estudiantes.

- En la década de los 80's, se presenta una tendencia de análisis y crítica importante frente a las posiciones de la Tecnología Educativa. Diversas instituciones comenzaron a reformular sus programas bajo la idea de redefinir su concepción sobre el aprendizaje, el contenido escolar, los métodos de enseñanza, el papel del maestro y del alumno.

Surgen nuevas perspectivas de formación de docentes, centrándose en la reflexión y análisis de la práctica docente, al reconocimiento de la academia como una instancia importante de discusión de los maestros y al cuestionamiento de la institución escolar como formadora de cuadros profesionales.

Desde el punto de vista operativo, se organizaron talleres y cursos sobre diseño curricular, práctica docente, metodología de la enseñanza, investigación educativa, coordinación de grupos de aprendizaje, etc.

Se inicia así un período de mayor reflexión sobre el quehacer educativo, dentro de un marco socio-histórico y científico. Aunque, se puede señalar, que aún en esta etapa permanecen elementos de los dos momentos anteriores; en algunos casos combinados y en otros por separado. Así por ejemplo, algunos programas contemplan cursos sobre la práctica docente desde un enfoque social, histórico, institucional y psicológico, al mismo tiempo ofrecen cursos sobre tecnología educativa, desde una clara perspectiva conductista. Sin invalidar las contribuciones que en algún momento proporcionó esta última corriente en las tareas educativas, es preciso reflexionar, que este eclecticismo se presenta como resultado de consensos, factores políticos-administrativos que prevalecen con mayor prioridad que los criterios académicos y también por reducida claridad que existe a los fundamentos

epistemológicos que subyacen a las diferentes concepciones sobre el fenómeno educativo, sus formas de abordar la realidad y las relaciones que establecen con el conocimiento y que algunas veces presentan posiciones diversas. En consecuencia, tampoco se trata de mostrar una sola visión del mundo y de las cosas, sino una revisión crítica de las diferentes visiones teóricas y repensar las alternativas que den cuenta del fenómeno a estudiar y su vinculación con la realidad social.

La descripción de los tres momentos anteriormente mencionados configura las tendencias que han prevalecido en el proceso de formación docente, como producto de la política educativa, de los lineamientos que han regido a las instituciones de educación superior y media superior y de la influencia ejercida por las reflexiones, discusiones, debates y foros realizados en el campo educativo.

Esta consideración, no invalida el reconocimiento de la existencia de diferentes grupos que al interior de los centros educativos pugnaban por proyectos diferentes, los cuales ejercieron mayor o menor peso en las decisiones y en el desarrollo del trabajo institucional. De hecho, si consideramos a la realidad como un todo dinámico, complejo y contradictorio, como una articulación compleja de procesos, cuyas significaciones y manifestaciones son producto de la acción de los sujetos y de las relaciones que entre ellos establecen; tendremos que reconocer que, junto a la tendencia dominante, aceptada e impulsada mayoritariamente, se expresaron posiciones y concepciones sobre la formación docente y el quehacer social y profesional de agentes educativos, contrarios al poder hegemónico. Situación que en algunos casos y en momentos específicos, se impulsó con más fuerza en algunas instituciones.

No obstante, también es válido observar que estos proyectos alternativos se sostuvieron más en el plano político-ideológico o se expresaron en cambios curriculares novedosos por su contenido de tipo social. La cuestión pedagógica, se mantuvo un tanto relegada generalmente a un ámbito de tipo tradicional e instrumental.

El impulso a la formación docente en la década de los 70's, se inscribe en el modelo modernizador que desde el Estado orienta a las políticas universitarias y al ciclo del bachillerato. Este proceso de modernización se expresó en la racionalización progresiva de los procedimientos, instaurando los sistemas de planeación y las comisiones para este fin, la modificación de las estructuras académicas, la sistematización del currículum y la evaluación del aprendizaje, la aplicación y difusión de la tecnología educativa, etc.

En términos más específicos se tradujo en la necesidad de elaborar modelos aplicables a cualquier institución educativa, que normarán los contenidos educativos, señalarán los métodos más idóneos acerca de cómo enseñar y formularán un ideal de docente conforme a los criterios técnicos de la tecnología educativa.

Tal situación trajo consigo un conjunto de problemas que aún prevalecen en el campo de la formación docente; el primero de ellos hace referencia a la concepción instrumental de la formación de docentes. La dirección que orienta esta perspectiva se ha expresado en poner en el centro del debate y de las decisiones la noción de mejoramiento del desempeño docente y la eficiencia de los resultados de la labor educativa. La atención se ha centrado entonces en el problema de la cantidad de profesores atendidos y en la promoción de su status escalafonario. En este sentido, las instituciones de educación han orientado sus esfuerzos por diseñar acciones y buscar los medios que tiendan a cubrir dicha necesidad, ofreciendo cursos que capaciten al maestro en el ámbito de la planeación de situaciones de enseñanza y enmarcarlo en la lógica de la retabulación, como requisito para ingresar a la docencia o permanecer en ella.

Tal visión ha reducido la posibilidad de discutir sobre los fines de la formación y sus contenidos; para qué y por qué se forma al docente, en qué se forma; quién selecciona el contenido y qué visiones de realidad están representadas en él; quiénes son los sujetos que acceden a la formación y cómo éstos viven la experiencia y logran determinados niveles de conocimiento.

Este tipo de interrogantes, que priorizan el proceso de formación, considerando el producto como parte del mismo proceso, ha sido muchas veces desplazado por una perspectiva técnica y utilitaria en la que prevalece una percepción común de la realidad y donde es posible considerar la aplicación de modelos pedagógicos y materiales didácticos con un carácter homogéneo - universal.

El mantener la noción de mejoramiento del trabajo docente, ha colocado al profesor en la posición de un sujeto que requiere ser más capacitado en métodos y técnicas didácticas, para que su actividad de enseñanza sea más eficiente. Situado en el lugar de la necesidad y de la carencia, el maestro, como dice Remedi, es observado permanentemente desde la imagen que se tiene de él, la cual es reforzada por las expectativas propias que él tiene de sí mismo. Es juzgado desde el modelo del deber ser y sujeto a comparación en virtud de los parámetros sociales y científicos establecidos sobre su quehacer.

Un segundo problema que presenta actualmente la formación docente es la reducción de ésta a la impartición de cursos. Los talleres pedagógicos y los cursos de actualización de conocimientos, se han validado como la alternativa preferente utilizada por los centros educativos, dado que constituyen una forma para la comunicación de las concepciones y modelos conocidos institucionalmente. Esta situación, resulta en ocasiones paradójica, puesto que, por un lado, existe determinada direccionalidad impuesta por la institución en relación a la determinación previa de programas, enfoques, orientaciones y métodos de trabajo, que es generalmente aceptada por los responsables de los cursos. Pero por otra parte, dado que la práctica docente es diversa y también los sujetos, maestros participantes del curso, como instructores poseen una formación--heterogénea y una historicidad particular, enfrentan también la posibilidad de reinterpretar y recrear los contenidos de su trabajo, modificando muchas veces algunas partes del programa.

El desarrollo de algunos cursos permiten, a profesores e instructores la oportunidad de mostrar otras visiones del mundo, a partir de un conocimiento ya seleccionado;

aunque es preciso reconocer que generalmente los sujetos que asisten a estos cursos asumen como suya la política institucional y aunque muchas veces adoptan una posición crítica frente al diseño de los programas, es posible observar que por el solo hecho de permanecer en el curso, legitiman y validan sus contenidos. En este sentido, es posible marcar el nivel de identificación que los individuos adoptan con respecto a su lugar de trabajo como una manera de señalar un lugar de pertenencia e identidad propia.

Aunque los cursos pueden llegar a conformar un espacio de análisis y discusión sobre temáticas diversas del contenido escolar y su forma de transmisión en el aula, además de permitir la socialización de experiencias y la posibilidad de convivir y compartir problemáticas comunes; intentar limitar la formación docente a la realización de estos eventos, conduce a desconocer otros espacios de formación como: la propia práctica del maestro, las reuniones de academia, los foros, debates, conferencias, la lectura científica y pedagógica, los espacios de relación social que genera el individuo durante la vida.

Por otra parte, centrar la formación del profesor exclusivamente en los cursos, conlleva a los siguientes problemas:

- La brevedad de los cursos impide muchas veces al maestro apropiarse de los conocimientos trabajados y por ende iniciar un proceso propio de reelaboración que pueda discutirse colectivamente. Por lo general es un proceso de asimilación, que trasciende en grado mínimo y posteriormente, en un trabajo individual dado el interés manifestado por el tema, pero que no logra ser analizado y comprendido por el grupo.
- La no participación del docente en la planeación de los cursos, hace que el contenido que se le presenta sea ajeno a sus propias expectativas, existiendo una limitada relación con la materia que imparte el profesor. Esto provoca un

distanciamiento entre el curso y su propia práctica, quedando el primero relegado a una situación novedosa, interesante, pero inviable.

- Las temáticas de algunos cursos no siempre responden a los intereses y necesidades de quienes los reciben, puesto que existe escasa investigación acerca de las características del tipo de profesor que se está formando y del alumno destinatario del conocimiento. Además la propuesta de temas comunes y homogéneos a profesores de diferentes asignaturas e instituciones diversas, implica no reconocer suficientemente las especificidades regionales e institucionales.
- Muchas veces, los cursos cortos representan informaciones aisladas que exhiben cortes disciplinarios en relación a otros cursos y a los conocimientos que posee el maestro, provocando una reducida continuidad en su formación. Además que presentan situaciones ficticias, que lo separan de su realidad cotidiana.

Otro problema que conviene reflexionar es el de la relación docente - propuestas de formación. Las propuestas de formación de profesores generalmente son elaboradas por equipos técnicos de especialistas; con una particular visión del quehacer docente y de los sujetos educativos. Visión que en ocasiones poco coincide con los maestros que están frente a grupo.

Dado que generalmente el maestro no participa en la planeación de los cursos, ni en las decisiones que afectan su propia formación, estos eventos muchas veces se construyen sobre la base de un modelo ideal de docencia. Algunas instituciones realizan un diagnóstico sobre las necesidades de formación de los profesores o analizan junto con éstos los problemas que enfrentan en el salón de clases y en la escuela. Elementos que, son esenciales para cualquier propuesta de formación, por el contrario los cursos que se ofrecen no siempre tienen fundamentación de la realidad del quehacer educativo, y referencias de la problemática escolar.

Esto se refleja en la imagen ideal de docencia y de docente que ya sea explícita o implícitamente los cursos contienen, y en los que se esperan determinados comportamientos y resultados derivados del mismo modelo.

Las expectativas con las que se juega surgen muchas veces de un ideal de sujeto que se construye y que no siempre se complementa con la ubicación del docente en el contexto social, cuya realidad consigna una problemática académica, profesional, laboral gremial o política importante de considerar. Asimismo, en ocasiones se juzga la docencia desde el deber ser, desde un modelo que norma las relaciones, prescribe formas de enseñanza y señala condiciones ideales de apropiación del saber, no reconociendo algunas dificultades institucionales que enfrentan maestros y alumnos, derivados del contexto socioeconómico, político, cultural y académico.

El maestro percibe la disociación, entre lo que él es y vive cotidianamente en el aula, y las ideas transmitidas en estos espacios de formación, resultándole muchas veces ajenas a su quehacer o novedosas pero aplicables en un proceso de reelaboración.

Pero, a pesar que en algunas ocasiones es consciente de esta contradicción, tiende a buscar la identificación con los modelos, pues éstos le dan un sentido a su imaginación y a su quehacer. En el modelo, el docente encuentra la justificación de su rol (autoridad, transmisor de un saber), lo representa y confirma la tarea desempeñada, negándose así en lo que es, en virtud de un ideal a alcanzar.

Otro problema que es posible reflexionar y que resulta relevante para el análisis de la problemática que se aborda en este trabajo, lo constituye la dicotomía entre los aspectos disciplinarios y los elementos pedagógico-didácticos.

Los cursos que se ofrecen a los profesores muestran este doble carácter: por un lado, se brindan cursos de actualización para reforzar los contenidos de un área de conocimiento y por otra parte, se programan cursos de tipo pedagógico y didáctico



que los capacite en el manejo de métodos y técnicas de enseñanza, sólo se alcanzaría en el marco de una reforma educativa.

Entendiéndose de esta manera el contenido y el método como dos cuestiones separadas, cuando en realidad son partes de un mismo proceso.

Esta separación que se expresa en los cursos, contradice el proceso mismo de la realidad educativa, en donde la docencia se sostiene sobre la base de un proceso unitario que contempla tanto los conocimientos disciplinarios como sus formas de enseñanza.

A esta problemática, se agrega otra, relacionada con el carácter mismo de los cursos. Los referidos a las disciplinas de estudios, sustentan una limitación esencial al quedar reducidos a la actualización de conocimientos, en los cuales se exponen determinados avances científicos y tecnológicos, algunas teorías o partes de ellas y diversos planteamientos de autores que han escrito sobre el tema en cuestión. Observándose una notable ausencia en relación al cuestionamiento de la posición que establece el docente con el contenido escolar.

En general, en la mayoría de los cursos predomina la idea de la asimilación, la comprensión y la organización de contenidos dados, con fines de transmisión. Se promueve cierto grado de interrogación frente a la realidad la cual no posibilita conocerla, problematizarla y descubrir las relaciones complejas que se dan y se construyen permanentemente. En consecuencia más bien se encasilla al profesor dentro de ciertos parámetros cerrados de ciertas teorías, para ajustarse a ellas y legitimarlas.

En lo referente a los cursos pedagógicos, el problema se puede analizar en una doble dimensión: por un lado en términos de la reducción de lo pedagógico y lo didáctico al ámbito instrumental y por otra parte, en relación al carácter que asume el método en esta concepción de formación docente.

En cuanto a lo primero, se puede señalar el interés marcado por proporcionar al profesor herramientas técnicas, dinámicas grupales, métodos de enseñanza y modelos sobre el hacer docente, que puedan aplicarse en la situación áulica. Dejando generalmente de lado, planteamientos de la relación educación-sociedad, sobre el papel social de la escuela, acerca de quién es el docente y el alumno, qué tipo de relación se establece entre ambos, qué características sociales, psicológicas, académicas y laborales poseen y se traducen en la dinámica de su trabajo, en qué institución realiza el maestro su quehacer, qué vínculos se establecen con las autoridades educativas y con sus compañeros. De forma específica, estas cuestiones que son básicas para la pedagogía y la didáctica quedan muchas veces en una acción instrumental, es decir, a la aplicación mecánica de técnicas.

Respecto a la segunda dimensión, el problema se centra en los métodos de enseñanza. Con la finalidad de homogeneizar el tratamiento del contenido y sus formas de transmisión, se recurre al método como generador de la obtención de resultados óptimos, pretendiendo pensar que el profesor será capaz de conducir a su grupo en tanto maneje los métodos apropiados. En la medida que se considere el contenido como algo dado, no sujeto a cambios ni cuestionamiento; el método se erige como una entidad neutral que puede resolver los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, independientemente de las implicaciones del sujeto que aprende y del objeto de estudio.

Esta pretensión ha sido no solamente aceptada por los maestros, sino que ha formado parte de su petición reiterada en los cursos, ellos solicitan talleres técnicos y metodológicos para su preparación docente.

Tal situación ha provocado dificultades para que el profesor recupere la propia experiencia, como producto de la práctica cotidiana y se enfrente a la posibilidad de su reflexión y sistematización.

La poca importancia del quehacer cotidiano ha constituido un problema permanente

en el trabajo del profesor y aunque en los cursos los docentes sobre su labor en la escuela, muchas veces ella queda a nivel de anécdota, lo que no permite recuperar la experiencia para avanzar en una reconceptualización y fundamentación teórica que permita seguir desarrollando su trabajo desde una postura más analítica y transformadora.

El desconocimiento de la práctica docente, en términos del manejo de múltiples formas de trabajo y de relaciones, tanto por parte del docente como de la institución, obliga a los mismos a buscar fuera del ámbito escolar, respuestas a sus requerimientos técnicos, confiando en que ellas le ayudarán a resolver los problemas derivados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resulta nuevamente interesante observar el nivel de identificación del docente con los programas de formación, cuestión que ha permitido a las instituciones educativas sostener y mantenerse en la lógica señalada.

Los problemas que se describen en esta parte del trabajo, marcan algunas tendencias generales de la formación docente, aunque es preciso reconocer los esfuerzos de muchas instituciones por revertir tal situación. En tal sentido, resulta necesario sistematizar reflexiones sobre los programas de formación docente, que han surgido como respuesta a la demanda de diferentes sectores: maestros, instituciones, política educativa. Demanda que en cierto grado han adquirido un carácter inmediateista en función de resolver problemas concretos, careciendo muchas veces de una fundamentación clara, explícita y sólida sobre la concepción de formación docente. La mayor parte de los programas no se han sostenido sobre la base de una construcción conceptual que defina lo que se entiende por sociedad, cultura, educación, escuela, conocimiento, aprendizaje sujetos educativos, etc., sino que más bien estos elementos han formado parte de los implícitos, con la consecuente dificultad de evadir o negar su discusión o de analizarlos en virtud de las teorías validadas por el programa, quedando encasillados en sus explicaciones.

Desde esta perspectiva la formación docente se ha configurado en la lógica de la solución técnica, enfatizando el problema del mejoramiento y la eficiencia, el de la demanda que exige preparar profesionales que respondan a los requerimientos de su trabajo; en lugar de centrarse en el conocimiento de la realidad educativa.

El proceso de análisis de estos tres planos de realidad: política educativa, institución y docentes, permite ver, que aunque la lógica anteriormente señalada ha traspasado a todo el sector educativo, resulta fundamental reflexionar sobre las mediaciones que se interponen entre ellos. Estas mediaciones permiten entender las articulaciones entre estos sectores así como sus espacios de autonomía relativa; complejizándose, enriqueciéndose y abriéndose nuevas posibilidades en sus acciones.

El sentido de una realidad homogénea, armónica y mecánica que ha tratado de imponerse en la formación docente que se ha traducido en muchos de sus programas contrasta con la problemática misma de las instituciones y de la práctica del docente. En éstas no existe un pensamiento único y general, puesto que está mediado por sujetos sociales, particulares y heterogéneos.

Las relaciones que establecen estos sujetos con la realidad está dada por su ubicación social, por su formación profesional, por sus intereses y necesidades, por sus formas de organización, por sus proyectos individuales y colectivos, por sus maneras de relacionarse con el poder y por su historia social y personal; aspectos que permiten comprender que la normatividad y las orientaciones que se imponen desde los niveles superiores, no asumen un carácter lineal, sino que son reinterpretadas y modificadas, por los maestros. Resulta significativo analizar como se presenta la lógica normativa en escuelas y profesores, en muchas ocasiones se oponen a ella, buscando mecanismos de resignificación y negociación. La distancia entre el discurso y la práctica encuentra niveles de expresión y ajuste de lo cotidiano, en donde los docentes aplican el proyecto institucional y éste por su parte, realiza diferentes interpretaciones de la política, en tal sentido es una negociación de los intereses de distintos sectores.

#### 1. 4. Aspectos de análisis para una propuesta de formación docente

Los diferentes análisis, vivencias propias en relación a los procesos de la formación docente, permiten derivar algunas consideraciones e interrogaciones importantes. En unas propuestas de formación docente se plantea la idea que la formación ha de contribuir a preparar al profesor no sólo para que enseñe a pensar la realidad. Esto es, para que se relacione con el conocimiento desde una perspectiva más epistemológica, que reconozca desentrañar su proceso de construcción, que oriente su actividad y asuma una actitud de búsqueda e indagación que le permita reconstruir la situación educativa.

En la medida que el profesor se cuestione acerca del conocimiento que enseña, se formule preguntas, investigue sobre cómo se construyó ese conocimiento, en qué condiciones de producción se realizó y en qué contexto socio – histórico éste se elaboró, puede comenzar a tener una actitud diferente a la enseñanza.

Modificará la forma de presentación del contenido a los alumnos, puesto que no podrá mostrarlo como verdad acabada, cerrada y estática, en que los conocimientos, se fueron sucediendo en forma lineal, como un proceso continuo de acumulación, sino que tendrá que reconocer los procesos de crisis, rupturas, retrocesos y avances que se produjeron en su dinámica de construcción.

Acceder al conocimiento y al desarrollo de las ciencias es romper con esquemas rígidos introyectados en la escuela, es entender el pensamiento de la época, los conflictos y prejuicios subyacentes, la ubicación de la construcción de conocimientos dentro de las dificultades y limitaciones propias de sus autores del contexto donde les correspondió vivir.

También significa comprender “que la historia de la ciencia, así como la de otros

ámbitos no puede ser tratada desde el punto de vista puramente racional<sup>25</sup>, puesto que no siempre los fines aparecen claramente establecidos ni se recorre un camino lineal, coherente y sujeto solo a los dictados de la razón. Así, por ejemplo, señala el mismo autor “la historia de obsesiones colectivas y esquizofrenias reprimidas; y la manera como se produjeron algunos descubrimientos individuales más importantes nos hace pensar más en la obra de un sonámbulo que en el de un cerebro electrónico<sup>26</sup>. El pensamiento científico entonces ha seguido un curso en movimiento y es sin embargo, el que se muestra en forma rígida, como ciencias exactas o conocimientos no sujetos a transformación.

La posibilidad de relacionarse con el conocimiento, redescubriendo, abrirá otros procedimientos para que el profesor no sea sólo trasmisor de contenidos dados, sino que, enfrente y se relacione con ellos de una manera más crítica y problematizadora; que le permita a la vez presentarlo en forma dinámica, compleja y sujeto a transformación. Esto traería repercusiones básicas para su formación y la de los alumnos; implica considerar que formarse es interrogarse sobre sí mismo, referente a lo que se enseña, las formas en que se desarrolla la acción docente, es pensar diferente y lograr una relación más crítica con el conocimiento y entorno social.

Algunos propósitos de reflexión para la formación docente.

- Incorporar procesos formativos de intervención educativa que promueva el desarrollo de las competencias profesionales en coordinación de grupos colegiados y procesos de socialización de aprendizajes.
- Fortalecer el quehacer de la profesión docente en el aula, lo cual si bien es pertinente, logra cobertura formativa de mediano alcance.
- Establecer mecanismos para la formación teórica, metodológica y epistemológica por parte del personal académico.
- Ampliar la reflexión en temáticas disciplinarias, y conceptualización, estrategias

---

<sup>25</sup> Koestler, Artur. Los sonámbulos. Siglo XXI. México, D. F. 1981. p.13.

<sup>26</sup> Ídem. p. 13

de la profesión educativa en general.

- Superar limitaciones teóricas, metodológicas y de comunicación de las prácticas educativas.

#### 1.4.1. Niveles de operatividad

En relación a las acciones operativas resulta importante subrayar que cualquier propuesta de formación docente debe analizar el tipo de sociedad en que está inmersa, la relación que se establece entre los diversos grupos al interior de la misma, las luchas y contradicciones que se suscitan cotidianamente entre ellos. Es decir, una caracterización que permita sistematizar los principales rasgos de la realidad en la cual se insertan las instituciones educativas y el papel que juegan en su interior.

En tal sentido, el análisis asumirá posturas diferentes dependiendo del enfoque, orientación o concepción que se maneje. Asimismo, considerar en la reflexión las características y dinámicas de la sociedad, puesto que ella se encuentra traspasada por profundas contradicciones que se expresan en una compleja articulación de diferentes clases y fuerzas sociales en las que un grupo de éstas logra establecer una hegemonía de dominación sobre las restantes.

Esta situación de dominación logra presentarse, por el rol de cohesionador social que desempeña el Estado. Entendiendo por Estado a un conjunto de instituciones mediante las cuales las clases dominantes aseguran la conservación de sus intereses. Las prácticas estatales más relevantes pueden ubicarse en la función de represión y en la legitimación.

Esta última en particular va dirigida a obtener el consenso de la sociedad en torno a la autoridad estatal y puede entenderse básicamente como la transmisión de la ideología dominante, que cumple una función al respecto. Sin embargo, la dominación social no se da en el vacío o ante un conjunto de clases subordinadas

inermes. Toda dominación implica también una contra – dominación que proviene de estos últimos sectores, de allí que toda práctica estatal se encuentre mediada por el nivel de resistencia que opongan las clases subalternas. Esto ultimo es particularmente válido para las instituciones educativas, las cuales pueden llegar a convertirse en núcleos contestatarios de la ideología oficial.

Más aun, si se entiende que el Estado también es un espacio de enfrentamiento entre clases y grupos, que para conservar su propia legitimidad necesita integrar y considerar muchos de los intereses de los grupos, tanto aliados como opuestos que los integran.

“Esto implica un proceso constante de compromiso, conflicto y lucha activa para conservar la hegemonía”... cuyos resultados, además, no son un simple reflejo de los intereses de una economía o de las clases dominantes, incluso las reformas propuestas para cambiar las escuelas y lo que se enseña en ellas esta organizado y controlado, y forma parte de este proceso. Ellas también formarían parte de un discurso ideológico, que refleja conflictos internos del Estado, los intentos del aparato de Estado de mantener su propia legitimidad y la del proceso de acumulación que conlleva<sup>27</sup>.

Al estudiar el ámbito escolar se pueden encontrar distintos enfoques y perspectivas; desde aquellos que caracterizan a la escuela como un instrumento de progreso y movilidad social, hasta quienes la conciben como una instancia en que se reproduce la desigualdad social. Giroux afirma al respecto que, para los teóricos liberales “la educación pública ofrece posibilidades de desarrollo individual, movilidad social y poder político y económico a los desprotegidos y desposeídos... mientras que los educadores radicales han insistido en que las funciones primordiales de la escuela son: La reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento, y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social

---

<sup>27</sup> Apple, Michael. Educación y poder. Piados. México, D. F. 1987. p 45.



del trabajo”<sup>28</sup>.

Desde otra conceptualización proveniente del estudio de lo cotidiano, es posible reconocer las contradicciones a que esta sujeta la institución escolar, cuyas fuerzas tienen por una parte, mantener espacios privilegiados de poder y transmisión de conocimientos legitimados socialmente y por otra, romper con roles estereotipados y prácticas dominantes, para generar nuevas formas de relación entre los sujetos enfrentándose al conocimiento de la realidad como totalidad articulada y en movimiento, que es preciso problematizar y transformar.

Estas tendencias convienen en el espacio social y escolar, revertir sus fuerzas en la segunda dirección equivale a, como dice Zemelman, posibilitar una apertura a la realidad, una potencialización del presente en el marco de las relaciones. La percepción de la realidad escolar en continuo movimiento permite redefinir las relaciones actuales y construir una visión de futuro.

Avanzar hacia rangos de concreción en una propuesta de formación de profesores supone considerar todos los elementos anteriormente señalados, discutirlos y analizarlos desde una dimensión epistemológica, pedagógica e histórica.

Perspectivas que favorecerán una discusión más profunda y que involucra un conjunto de interrogantes como: el problema del conocimiento y la relación que establecen los sujetos con él; la función social de la institución escolar, los cuestionamientos acerca de qué enseña la escuela, por qué y para qué lo enseña, cuáles son sus fines, cómo se produce el conocimiento, quién selecciona y estructura el contenido escolar, qué visión de la realidad expresa; qué determinaciones produce al interior y fuera del ámbito escolar, cuál es la relación entre el currículum y las prácticas de los maestros en la escuela; en qué condiciones académicas y laborales estos ejercen su labor; qué tipo de resignificaciones y reinterpretaciones producen

---

<sup>28</sup> Giroux, Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Siglo XXI. México, D. F. 1985. p. 36

los docentes respecto de la normatividad escolar, quién ingresa a la institución, qué características académicas socio – económicas y culturales presenta, cómo estudiar los discursos y las prácticas docentes en espacios determinados y en momentos históricos específicos.

Junto con la discusión general de todos estos aspectos, se requiere suscitar el debate a partir de la situación institucional concreta, en donde resulta también apropiado conocer los antecedentes históricos que dieron lugar a la creación de la institución (situación académica, social, política, económica) y el proyecto global sobre el que se rige la misma. Estos puntos signan un conjunto de definiciones que pueden posibilitar entender y formular las propuestas que se implementen en su interior.

#### 1.4.2. Líneas de acción específicas posibles de realizar

- ❖ Un primer elemento lo constituye la necesidad de realizar una investigación que contemple un conjunto de acciones que van desde la detección de intereses y necesidades, hasta la formulación de propuestas de formación, pasando por un análisis de los procesos que se dan en el aula, en los que se prevea la intervención de los profesores en dicha indagación.

Este trabajo conjunto entre maestros:

- Facilita la posibilidad de entender que el quehacer cotidiano también es fuente de conocimiento y que de su análisis se pueden desprender necesidades de formación y problemas concretos a estudiar.
- Permite incorporar a las actividades de formación los saberes y prácticas que posee el profesor.
- Contribuye a conceptualizar la práctica docente, no desde modelos abstractos del deber ser, sino que desde la realidad heterogénea del proceso educativo.
- Ayuda a recuperar la historia personal y profesional de los docentes, así como

historizar la institución en la que están inmersos.

- ❖ Esta investigación implica, además de lo señalado en el punto anterior, debatir sobre la concepción de formación docente, ubicarla en su contexto institucional, historizar los modelos de formación y las prácticas de los maestros; en definitiva, reconstruir una historia, documentarla y avanzar en la construcción de un proyecto alternativo
- ❖ Dentro de dicho proyecto hay, junto con su conceptualización y definición, ciertos elementos que resultan importantes de considerar en el diseño de las actividades de formación, a saber:
  - Que se contemple una diversificación de instancias de formación, en que los talleres y seminarios, se combinen con cursos de formación continua, con reuniones de academia, con asesorías individuales y/o colectivas, con observaciones de aula, las cuales pueden ser punto de partida para el análisis y discusión de los fenómenos que allí concurren.
  - Que el profesor, ya sea grupal o individualmente tenga oportunidad para reflexionar sobre su quehacer, esté atento a su actuar cotidiano y observe el trabajo de los demás; no para juzgarlo o valorarlo de acuerdo a parámetros del buen docente, sino para analizar y describir la labor realizada, detectar problemas que allí se presenten y sugerir actividades de formación en donde se ubiquen y analicen núcleos problemáticos; se discuta sobre ellos y se formulen propuestas para enfrentar dichas cuestiones. Entendiendo que puede tratarse de diversos problemas relacionados con: el conocimiento y su abordaje, su asimilación y apropiación, las dificultades en ciertas materias, la deserción y reprobación de estudiantes, las situaciones que enfrenta el grupo en su interacción cotidiana, la relación que establecen maestros y alumnos.
- ❖ Otro aspecto central es la vinculación entre los aspectos disciplinarios de los de

carácter pedagógico. No es posible separar la enseñanza de una materia de estudio, del conocimiento que involucra la misma. A cada contenido corresponde un determinado método de enseñanza y junto a su enfrentamiento es preciso reflexionar sobre el quehacer docente. Esto rompe con la idea que existe un solo método de indagación (llamado método científico) y un método didáctico único y que ambos tienen que separarse en los cursos de actualización (conocimientos de un área) y en los de formación pedagógica.

Aquí la sugerencia va dirigida a que se formulen programas de formación en que conjuntamente se planteen las cuestiones relacionadas con el contenido, su tratamiento y el significado que ello tiene para la docencia. Esto es, que en los mismos espacios de formación se combine:

- El estudio sobre los conocimientos disciplinarios, el planteamiento de ejes y problemáticas que subyacen a su lógica de construcción, el rastreo histórico acerca de la producción de dichos conocimientos, y las metodologías más pertinentes para su abordaje en la escuela.

Conjuntamente con la reflexión sobre el hacer docente, su ubicación en el contexto institucional, las determinantes del currículum en su propia práctica, los problemas que surgen en el proceso de enseñanza – aprendizaje, a partir de la impartición de ciertos contenidos y de la relación con los alumnos; el conocimiento de las características del grupo y de los sujetos que interactúan con él; el análisis de la docencia y del docente, las conceptualizaciones que se han elaborado históricamente sobre su papel, los modelos construidos en torno a su persona y a la del alumno, las contradicciones del ejercicio docente, etc.

El contraste de ambas problemáticas se objetiva en un mismo proceso, que es el trabajo docente, en el cual lo disciplinario y lo pedagógico forman una unidad indisoluble.

## CAPÍTULO 2

### CONSIDERACIONES DIVERSAS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA, LA INCLUSIÓN Y TOLERANCIA EN LA ESCUELA

#### 2.1. Contextualización social y comunitaria

El estado de Chiapas ocupa territorialmente el octavo lugar en el país, con una extensión de 73,887 km<sup>2</sup>. En el censo del 2000<sup>29</sup> se registró una población de 3'920,515 habitantes, de la cual 946,241 son de origen indígena. Esta población representa el 14.09% de la población indígena nacional y el 24% de la población total estatal.

Chiapas se encuentra dividido en nueve regiones socioeconómicas: Centro, Altos, Fronteriza, Frailesca, Norte, Selva, Sierra, Soconusco e Istmo-Costa y en 118 municipios. Geográficamente es una de las regiones más complejas y de esto deriva en parte la problemática de llevar el servicio educativo desde el nivel básico hasta el superior a cada rincón del estado.

A lo anterior, habría que agregar la diversidad étnica, los problemas económicos de origen social y las condiciones de migración que padecen las comunidades (asentamientos poblacionales en el medio rural y en la ciudad como producto de las migraciones campo-campo y campo-ciudad), que dificultan el servicio educativo, sin embargo, la falta de empleo es lo que determina los niveles de analfabetismo, que los niños y jóvenes dejen inconclusos sus estudios en el nivel básico y medio superior, siendo la educación universitaria un servicio educativo para un grupo privilegiado. Así, el grado promedio de escolaridad fue en 2000 de 9.39 en el Distrito Federal, en tanto que Chiapas se encontró en 4.99 por debajo de Oaxaca que tuvo el 5.36.

---

<sup>29</sup> INEGI. Chiapas, XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Tabulados básicos. p. 57

La situación demográfica en el estado de Chiapas, es tal, que de su conocimiento debe derivarse el establecimiento de criterios para valorar la pertinencia en este caso, de los servicios educativos, poder hacer consideraciones sobre la posibilidad para su transformación y mejoramiento.

Según el censo de 2000, Chiapas tenía una población de 3'920,515 habitantes de los cuales, cerca del 30% vive concentrada en siete municipios: Tuxtla Gutiérrez, Tapachula, San Cristóbal de Las Casas, Comitán, Villaflores, Palenque y Tonalá; el resto 70% se distribuye en los 111 municipios restantes.

Se consignan más de 20,000 localidades, de ellas sólo 120 sobrepasan los 2,500 habitantes y más de 16,000 cuentan con una población menor a los 500 habitantes. Esta dispersión es mucho mayor en las regiones como la VI (Selva) con 3,204 localidades y la IV (Frailesca) con 2,244 localidades; 122 y 98 habitantes en promedio por localidad, respectivamente.

Las más de 16,000 localidades están dispersas en 118 municipios y nueve regiones socioeconómicas, regiones cada una, con una serie de particularidades cualitativamente distintas en cuanto a cultura, lengua, ocupación, distribución demográfica y grado de escolaridad.

Hay localidades de regular tamaño, cerca de las cabeceras municipales, al aumentar la distancia entre éstas y aquéllas, disminuye el tamaño de las localidades y la dispersión entre ellas aumenta.

En la región Centro por ejemplo, el 10% de la población estatal vive en un solo municipio – Tuxtla Gutiérrez – mientras que el 14% se distribuye en los restantes 21 que conforman la región y que van de los 3,029 habitantes a los 63,600, hay que considerar que sólo las cabeceras municipales tienen más de 1,500 habitantes.

## DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR REGIONES

Región	No. Habitantes Cifra a 1995	%	No. Habitantes Cifra al 2000	%	No. De Municipios
I. Centro	855,041	24	935,619	24	22
II. Altos	488,773	14	469,940	12	17
III. Fronteriza	319,668	9	398,959	10	9
IV. Frailesca	219,896	6	221,346	6	5
V. Norte	303,800	8	326,447	8	24
VI. Selva	390,626	11	564,053	14	14
VII. Sierra	221,682	6	176,695	5	8
VIII. Soconusco	647,476	18	664,437	17	16
IX. Istmo. Costa	137,824	4	163,376	4	3
<b>TOTALES</b>	<b>3'584,786</b>	<b>100</b>	<b>3'920,892</b>	<b>100</b>	<b>118</b>

Fuentes: INEGI. Chiapas, XI Censo de Población y Vivienda 1995 e INEGI. Chiapas, XII Censo de Población y Vivienda 2000. Tabulados básicos.

Como puede verse, sólo en la región I se concentra casi la cuarta parte de la población estatal y solamente en el municipio de Tuxtla Gutiérrez, más del 10% (434,143 habitantes). Sumando las regiones I y VIII Centro y Soconusco, la población asciende al 43% del total estatal. En Tapachula, cabecera regional del Soconusco, vive el 6.8% de la población estatal, únicamente el 10.2% vive en los restantes 15 municipios de la región.

En la entidad, existen más de 16,000 localidades con menos de 500 habitantes, de esto podemos inferir que la atención educativa a estas localidades, requiere de estrategias alternativas novedosas y eficaces, y por tanto, de profesionales de la educación con una formación específica a los requerimientos.

Puede observarse además, que hay regiones Altos y Sierra que redujeron en términos absolutos su población con respecto al censo de 1995, esto puede deberse a la fuerte emigración de las zonas indígenas y rurales a otros centros de población,

principalmente a la zona Centro, dentro del estado, al Centro del país y Estados Unidos. En tanto la región Selva aumentó proporcionalmente en tres puntos porcentuales su población, lo que se debe a la creciente colonización de la selva, iniciada en la década de los '70.

Distribución de la población por grupo de edades y por condición de habla indígena:

Grupo de Edades	No. De Habitantes	%	Habla de lengua indígena				No habla lengua Indígena	%	No especifica	%
			Habla Español	%	No habla Español	%				
0-4	483,372	12.3								
5-9	518,550	13.2	53,336	10.3	83,576	16.1	368,825	71.1	12,814	2.5
10-14	488,791	12.4	88,508	18	39,511	8	357,430	73	3,342	1
15-19	433,517	11	83,110	19	25,532	6	322,321	74	3,554	1
20-24	361,994	9.1	63,797	18	22,856	6	272,713	75	2,628	1
+ de 25	1' 486,111	38	206,846	14	124,394	8	1'142,200	77	12,671	1
TOTALES	3'920,892	100	495,597	15	295,868	9	2'463,489	75	41,009	1

Datos obtenidos de INEGI. Chiapas, XII Censo General de Población y Vivienda 2000.

Como vemos, 460,225 (26%) de esta población, susceptible de estar en algún nivel educativo (5-24 años) es hablante de alguna lengua indígena, y de ellos, el 37% no habla español (58% de la población 5-14), es decir, que más de la mitad de hablantes de lengua indígena en preescolar, primaria y aun en secundaria, no habla español.

Las lenguas indígenas predominantes en el estado son el tzeltal, tsotsil, chol, tojolabal, zoque, mame, kanjobal, kakchiquel, chuj, jacalteco, maya, lacandón.

La lengua corresponde a los idiomas provenientes de las diversas etnias asentadas en el continente americano y que son habladas en el estado. La presencia y predominio de población de origen indígena, ésta es calculada con base en el total de la población mayor de cinco años y aquélla que declara hablar alguna lengua



indígena; así, la proporción global estatal de este sector es del 24%. Cabe señalar, que se trata sólo de un 9% de dicha población la que declara no hablar el español. Casi la mitad de la población que reporta alguna lengua indígena habla tsotsil, le siguen en menor proporción el zoque, tzeltal, chol, mame y tojolabal; poco más de la décima parte de dicha población, habla otras lenguas.

El comportamiento de la población indígena por región, varía de tal forma que pueden distinguirse tres tipos de agrupamiento:

El primer tipo se localiza en las regiones VI (Selva) y II (Altos); el segundo, en las regiones V (Norte) y III (Fronteriza) y el último, el correspondiente a las regiones I (Centro), VII (Sierra), IV (Frailesca), VIII (Soconusco) y IX (Istmo-Costa).

En efecto, las regiones VI (Selva) y II (Altos) cuentan con los más altos porcentajes estatales de población con la lengua indígena, estos son: 76.63% y 74.19% respectivamente. En ella se concentran las dos terceras partes de la población estatal indígena-hablante que reporta los indicadores más bajos de dicha población que habla español (63% en los dos casos); en ellas también destaca la presencia de la lengua tzeltal.

En la región VI (Selva), un poco más de la tercera parte de la población que declara hablar una lengua indígena, no habla el español, otra tercera parte habla tsotsil y español, y poco menos de la otra tercera parte habla chol y español; de manera dispersa y a muy reducida escala se hablan otras lenguas.

Las regiones V (Norte) y III (Fronteriza) corresponden a la segunda clasificación de regiones establecidas anteriormente, y se caracterizan por mantener porcentajes intermedios de población hablante de alguna lengua indígena, 36.90% y 18.30% respectivamente. Ellas concentran casi una tercera parte de la población estatal indígena-hablante y reportan indicadores medio de 77% y 78% respectivamente, de dicha población que habla español. En este caso, los aspectos particulares que

definen a cada una de estas regiones, son los que explican las razones específicas para su clasificación en este agrupamiento.

El tercer agrupamiento, corresponde a las regiones que reportan porcentajes que reflejan una presencia muy relativa de población indígena-hablante que corresponden al 7.32% en la región I (Centro), el 4.38% en la VII (Sierra), el 2.15% en la IV (Frailesca), el 1.34% en la VIII (Soconusco), y el 0.87% en la IX (Istmo-Costa).

En total, el porcentaje de indígena-hablante que concentran estas cinco regiones, representa el 4.04% del total estatal de la población que tiene más de cinco años de edad y que declara hablar una lengua indígena; de ellos, casi la totalidad habla también el español. Cabe señalar que el conjunto de estas cinco regiones, concentran más de la mitad de la población estatal mayor de los cinco años de edad.

La descripción regional y por grupos de población acerca de la presencia en el estado de asentamientos humanos con un fuerte componente indígena, remite a la necesidad de establecer algunos parámetros que visualicen la especificidad regional a la que es necesario atender. Los factores que permiten recuperar en los planes diacrónico y sincrónico la presencia, el comportamiento y las tendencias de la población que habla alguna lengua indígena, son sin duda, para el estado de Chiapas, los siguientes: la concentración estatal, regional y por grupos poblacionales del sector de la población mayor de cinco años, de acuerdo con el total estatal y regional de indígena-hablantes; los porcentajes regionales y municipales de la población que no habla el español, y por último, la influencia de fenómenos asociados con el desarrollo.

La población estatal económicamente activa<sup>30</sup>, se encuentra representada por el 26.60% del total estatal y por el 31.51% del total de la población mayor de cinco años

---

<sup>30</sup> INEGI, Chiapas. XI Censo de Población y Vivienda 1995 (Estimado al 2000)

Casi la mitad de la población estatal económicamente activa, se caracteriza por constituirse por un amplio sector que se define como trabajador por su cuenta que representa un 40%, se trata de empleados, obreros, jornaleros o peones; el resto, se declara empresario, patrón o trabajador familiar no remunerado. Desde la perspectiva del sector productivo al que pertenecen, se tiene que casi un 60% de la población estatal económicamente activa, se localiza en el sector primario, le sigue con tan sólo un 7.61% la población dedicada al comercio y con porcentajes todavía menores, aquellos que se localizan en otras actividades sociales y productivas.

En términos generales la población estatal económicamente activa, se distribuye en las nueve regiones de la entidad de manera proporcional con la población correspondiente a cada una de ellas; en este sentido, el rango de variabilidad entre las regiones oscila del 24% al 28%.

En la estructura ocupacional de la población, se distinguen tres tipos de regiones que ofrecen elementos más específicos acerca de la distribución de la población estatal económicamente activa, de acuerdo con el predominio de las actividades primarias. El primer grupo lo constituye las regiones VII (Sierra) y VI (Selva ) cuyos porcentajes de población dedicados a las actividades del sector primario son superiores al 80%; en el segundo están las regiones III (Fronteriza), IV (Frailesca) y V (Norte), todas con un 70%. Por último, el tercer grupo comprende las regiones II (Altos), I (Centro), IX (Istmo-Costa) y VIII (Soconusco) con porcentajes que van del 65% al 45% respectivamente.

En términos globales, el comportamiento de la población económicamente activa en la entidad refleja no sólo la conformación de la estructura laboral estatal y regional, sino fundamentalmente los límites de desarrollo interno que no ha logrado satisfacer la demanda laboral, ni tampoco se han orientado a sentar las bases para dinamizar la actividad productiva y económica en el estado.

La tendencia general que ha seguido la conformación y crecimiento de la estructura

laboral en Chiapas, ha tomado una dirección que considera dos aspectos importantes e indisociables. Por un lado, la promoción de las actividades de un sector primario que tiene como único sostén la realización de esta actividad desde una perspectiva tradicional y del trabajador por su cuenta en su caso, del empleado, peón o jornalero. Por otro lado, el impulso de otras actividades cuyo propósito principal es resolver la demanda inmediata de la población engrosando con ello el rubro de actividades tales como el comercio y los servicios comunales, personales y de mantenimiento, en suma, los servicios requeridos por los incipientes centros semi-urbanos que predominan en la entidad.

La comunidad de Belisario Domínguez, San Pedro, municipio de Las Margaritas, Chiapas; está ubicada hacia el este de la cabecera municipal, con una distancia de 24 kilómetros; sus principales colindancias son: al norte con la comunidad de Aquiles Serdan, al sur Ejido Chiapas, al este Gabriel Leyva Velásquez y al oeste la comunidad de Ignacio Zaragoza, pertenecientes al mismo municipio. Esta población cuenta con una extensión de tierra aproximadamente de 1220 hectáreas para su producción, anteriormente estas tierras estaban acaparadas por las familias Castellanos y De Arcia.

Actualmente esta localidad se ha ido desarrollando poco a poco, las calles están revestidas, hay alumbrado público en todas ellas así como agua entubada para la población.

Esta comunidad se encuentra dividida en cuatro barrios que a continuación se mencionan: El Nantes, El Pocito, La Pomarroza y el Centro; el número de habitantes es de 766.

Los principales productos de esta localidad son el maíz y el frijol que se cultivan dos veces al año, uno en el tiempo de primavera-verano y el segundo en otoño-invierno, es necesario mencionar que la mínima parte de estas cosechas son vendidas hacia la cabecera municipal y lo restante es utilizado para el autoconsumo; existen

diferentes ocupaciones con los habitantes de la localidad y la mayoría de las veces no son suficientes para sufragar los gastos de la familia que tienen un promedio de 3 a 6 hijos; por razones obvias esto afecta su economía, debido a que la cosecha de maíz y frijol es escasa su venta, en muchas ocasiones es pagada a muy bajo precio y no les alcanza para cubrir los gastos acumulados durante todo el año, ocasionando que los hombres tengan que emigrar en forma temporal para poder subsistir hacia otras ciudades como México, Tijuana y Estados Unidos en busca de mejores fuentes de trabajo.

Es importante citar que las mujeres también ocupan parte de su tiempo en el trabajo que realizan los hombres en el campo y cuando regresan de dicha jornada, se dedican al cuidado de los animales y la crianza de aves de corral así como en la preparación de alimentos, cuidado de los hijos, lavado de ropa, bordado de sus ropas, aseo del hogar, asistir a reuniones escolares y comunales.

En relación al clima, es templado húmedo con lluvias casi todo el año, factor importante para la producción de maíz y frijol así como en la reproducción de las distintas especies de animales que existen en esta región, encontrando entre la fauna silvestre: venados, ardillas, armadillo, gato montés, tejón, víboras como cascabel y nauyaca, sin embargo, están en vías de extinción debido a los frecuentes incendios y la constante cacería que efectúan los habitantes de la comunidad local y circunvecinas.

Referente a la flora, encontramos muchos árboles frutáceos como: mango, naranja, jocote, níspero, pomarrosa, café y plátano; también hay maderas preciosas tales como: pino, ciprés, cedro, hoy en día estas maderas son escasas y están en peligro de desaparecer debido a que no existe un control para la explotación racional de las mismas.

Acerca de su vestimenta, las mujeres utilizan en su totalidad naguas y blusas bordadas por ellas mismas, tradición que se sigue conservando en esta comunidad,

respecto a los hombres, solamente los más viejos llevan el traje regional consistiendo en pantalón de manta y camisa bordada, los más jóvenes y niños se visten con ropa de fábrica (como los occidentales).

Las lenguas que predominan son el tsotsil y kanjobal siendo la base fundamental para la comunicación entre maestro-alumno y alumno-alumno. Con relación a la creencia religiosa esta comunidad se encuentra dividida en tres grupos, la mayoría pertenecen a la iglesia Presbiteriana (Renovada), Presbiteriana (Tradicional) y la de Pentecostés, aclarando que en la escuela no repercuten las diferentes ideologías en los alumnos y padres de familia.

En esta población militan dos partidos políticos el Partido Revolucionario Institucional y el Partido de la Revolución Democrática, formando parte importante dentro de la política la organización de la Confederación Nacional Campesina, estos grupos respetan las ideologías que cada uno de ellos manifiesta. Las autoridades internas de la comunidad están conformadas por un representante que es el Comisariado Ejidal quien coordina y reúne a los habitantes para la realización de las diferentes actividades comunitarias; le sigue el Consejo de Vigilancia integrado por personas que están al tanto de las cosas que se llevan a cabo en beneficio de la localidad y por último el Agente Auxiliar Municipal, persona que siempre está pendiente de que no haya desorden en dicha comunidad.

## 2.2. La práctica de la tolerancia en un espacio áulico – escolar

Esta parte del trabajo recapitula algunos resultados de las observaciones llevadas a cabo en cada una de las aulas y su entorno, en la Escuela Primaria Bilingüe Cinco de Mayo, ubicada en la comunidad de Belisario Domínguez, San Pedro, del municipio de Las Margaritas, Chiapas. Este trabajo tiene como tema fundamental, "Perspectivas teóricas de la formación y tolerancia en procesos de la práctica educativa", estos referentes cobran sentido a través de las descripciones mediante la interpretación crítica de los resultados, informaciones, acontecimientos y

situaciones acerca de cómo se manifiesta la tolerancia en la reconstrucción del aprendizaje escolar en el micro escenario áulico y en la institución escolar entre los profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares.

La escuela de Educación Primaria Bilingüe, está regida por una serie de normas técnicas, administrativas, organizativas y laborales que influyen en su acontecer cotidiano, establecidas por los marcos jurídicos del Sistema Educativo Nacional y su organismo descentralizado, los Servicios Educativos para Chiapas. A esta institución concurren los niños a recibir las clases de lunes a viernes, según el Plan y Programa de Estudio en vigor. Son hablantes de la lengua tsotsil y kanjobal, (esta última lengua de procedencia guatemalteca). La edad de los alumnos oscila entre los seis y catorce años, de primero a sexto grado. De tal forma que los alumnos no concurren a las aulas por su propia voluntad sino por ordenes o preceptos legislados por la Secretaría de Educación Pública, así como por los acuerdos internos de la propia comunidad y escuela.

La plantilla del personal docente del centro educativo es de 11, con lenguas indígenas diferentes al de los alumnos y un Director Técnico. Son de procedencia de grupos étnicos distintos de diversos puntos geográficos del Estado de Chiapas. Sus perfiles académicos varían del bachillerato terminado hasta una licenciatura concluida.

La instancia legal establecida por el Sistema Educativo Nacional para supervisar, coordinar y atender las actividades pedagógicas y administrativas de la escuela, es el Consejo Técnico Consultivo de la escuela y de la Supervisión Escolar regido por el Acuerdo 96 y el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública. Asimismo, la Asociación de Padres de Familia tiene intervención en asuntos organizativos de la escuela, los cuales se reúnen para dialogar sobre la asistencia de los alumnos en las aulas y también verificar el estado de los muebles e inmuebles conforme a las indicaciones de la

comunidad en general y con base al Reglamento de la Asociación de Padres de Familia. Por eso las reuniones se realizan periódicamente para mantener en buen estado los asuntos de la institución escolar. Por lo tanto, cuando observan prácticas en los maestros que no están en congruencia con la misión de su profesión o de la vida comunitaria manifiestan cierta actitud de rechazo. Sin embargo, ¿cómo se manifiesta la tolerancia en estos encuentros multireferenciales y multidimensionales dentro del aula y en la institución escolar?

La comunicación es fundamental en estos encuentros para exteriorizar y compartir los sentimientos y emociones entre los participantes. También para el intercambio de conocimientos, habilidades, valores, normas, usos y costumbres, modos y pautas culturales y formas de comunicación; en otras palabras, los marcos conceptuales entre los educandos, educadores y contenidos curriculares.

Pero, ¿cómo se da la comunicación desde la perspectiva de la tolerancia en la reconstrucción del aprendizaje escolar en el micro contexto del aula? Para ello se describirá la situación de una clase que se presencié en el salón, referente a la enseñanza y aprendizaje de los tiempos verbales, con los alumnos de tercer grado de educación primaria, para observar cómo se manifiesta la tolerancia en la reconstrucción del aprendizaje escolar.

- En tiempo pretérito

El profesor dice -bueno niños vamos a continuar con el área de Español, nuestro tema son los tiempos verbales ¿cuál es el primero? -pretérito contesta una niña- Tiempo pretérito -dice el profesor-. Y de ahí ¿cuál sigue?, ¡presente! ¡futuro!, contestan en forma variada los niños. Luego ¿sigue? interroga el profesor, el tiempo presente -dice el profesor juntamente con la voz de algunos niños. Luego ¿cuál sigue? ¡futuro! -contestan en coro el grupo de niños-, tiempo futuro, el tiempo futuro reafirma el profesor. Vamos hacer unos ejemplos en el pizarrón del tiempo verbal



donde está el pretérito, que quiere decir que ya pasó, por ejemplo:

- La escuela era de madera. A ver ¿qué dice? -pregunta el profesor-. Leen todos los niños en coro juntamente con el profesor. La escuela era de madera. A ver vamos hacer otro ejemplo.
- Luis viajó en bicicleta. ¿qué dice? -interroga el profesor-. Luis viajó en bicicleta -contestan en coro los niños-. ¿cuál otro? -pregunta el profesor-. Escribe.
- Pablo tenía una pelota. ¿qué dice? -interroga al grupo nuevamente el profesor- Pablo tenía una pelota -responde el grupo en voz unísona-. Otro ejemplo -dice el profesor- y continúa anotando en el pizarrón.
- Toña tenía un carrito. -Lee sólo el profesor-. ¿qué dice? -pregunta el profesor-. Toña tenía un carrito. -Leen en grupo-. Vamos con otro -dice el profesor-. Escribe en el pizarrón.
- La calle era de terracería. Todo el grupo lee juntamente con el profesor la oración una y otra vez. Ahora van a leer todos y cada una de las oraciones- el profesor va señalando los enunciados hechos en el pizarrón y el grupo los va leyendo en coro una y otra vez-. Busquen ustedes otros ejemplos -nadie expuso su ejemplo, hay silencio e inactividad-. ¿En qué tiempo están las oraciones? -pregunta el profesor- ¡pretérito! ¡pretérito! - responde el grupo en coro. Ahora saquen sus cuadernos y cópienlo.

Esta observación manifiesta, que en la comunicación no existe empatía u horizontalidad en el proceso de reconstrucción del aprendizaje escolar entre educando y educador, acerca de los tiempos verbales. Si entendemos que la comunicación es el acto de relación e interacción entre dos o más personas que comparten significados, marcos conceptuales diferentes o comunes en las diversas tareas escolares, que coadyuvan al aprendizaje significativo desde la perspectiva de

la tolerancia dialéctica, en este caso no prevalece, porque si concebimos a la comunicación como la: "Relación establecida entre dos o más seres, en virtud de la cual uno de ellos participa del otro, o ambos participan entre sí; o también: relación real que se establece entre dos seres, en virtud de la cual se ponen en contacto y uno de ellos - o ambos hace donación de algo al otro"<sup>31</sup>.

Se afirma que en esta observación en la acción pedagógica no se aprecia una comunicación real y recíproca, por razones de estrategias-metodológicas, didácticas y ético- filosóficas.

Estrategia - metodológica: Desde la óptica de la tolerancia dialéctica para la reconstrucción del aprendizaje escolar, no se percibe dicha reconstrucción sino que prevalece la exposición de los tiempos verbales unidireccionalmente por el profesor, porque es él quién lo selecciona y expone todo. Las oraciones fueron construidas por el maestro y conforme las fue exponiendo, primero escribe y luego las lee. Una vez que ha leído pide que los alumnos las lean juntamente con él, es decir, que repitan nuevamente con el profesor. Por eso, es muy frecuente encontrar la siguiente interrogación por parte del docente en cada oración ¿qué dice? -señala en el pizarrón donde tiene escritas las oraciones- La escuela era de madera, Luis viajó en bicicleta, Pablo tenía una pelota ... el grupo las lee en coro.

En esta clase se aprecia poca participación de los alumnos en las tareas escolares y en trabajos por equipo, es una clase que fortalece el individualismo, el copiado y la repetición mecánica de los contenidos curriculares.

La función de la tolerancia dialéctica es dialogar, compartir y/o cooperar y considerar las opiniones, los talentos o potencialidades intelectuales y habilidades comunicativas de los educandos a través del enfoque funcional comunicativo aprender hablar hablando, leer leyendo y escribir escribiendo. Por lo que se observa,

---

<sup>31</sup> Colom, Castañeda Antonio J. Teoría y metateoría de la educación. Trillas, México, D. F. 1986. p. 63

esta clase propicia la tolerancia pura, dogmática o resignada, que tiene una sola dirección de la transmisión del conocimiento y no se permite que los educandos construyan sus propias oraciones. Además, este grupo de alumnos tiene una lengua indígena diferente a la del profesor, los primeros tienen la lengua tsotsil y kanjobal mientras que el segundo es tojolabal y da sus clases en lengua española.

En lo didáctico, se aprecia aburrimiento en el ambiente áulico y una clase poco motivada por la falta de recursos propios del medio y formas de trabajo colegiado. Es evidente que los procedimientos y las técnicas utilizadas para que los alumnos aprendan a conjugar los tiempos verbales son más impuestos que generados por los educandos. Se utiliza únicamente gis, borrador y pizarrón como materiales de apoyo, pero carece de material didáctico para la reconstrucción del aprendizaje escolar. Pero lo más importante a destacar es que la forma o la dirección en que se lleva a cabo la clase resulta vertical, expositiva, potenciando la intervención del profesor, es decir, es él quien acapara el espacio temporal y poco deja para que los alumnos hagan sus propios trabajos de análisis, comparación y de reflexión. Por ejemplo, busquen ustedes otros ejemplos- dice el profesor-, pero no concedió mucho tiempo al grupo para que pudieran pensar y hacer sus oraciones, por eso nadie las expuso ante el grupo. Se observa reducción de tiempo para los alumnos para realizar sus tareas y una atmósfera de aflicción e imposición de formas de trabajo. La tolerancia que se vive y se manifiesta es más resignada, pura y por dejadez que dialéctica.

En el espacio áulico se da una relación comunicativa asimétrica y una actitud egocéntrica, que mantiene la forma tradicional de transmisión del conocimiento y no hacia la reconstrucción del aprendizaje escolar, en el cual se orienta a los educandos, a una formación cosificada y robotizada, por carecer de un encuentro cara a cara.

En lo ético-filosófico, si la tolerancia dialéctica es el respeto, apertura al diálogo y el reconocimiento de la identidad intelectual de los educandos, sin lugar a dudas la manifestación de la tolerancia observada en el escenario áulico, en el proceso de

enseñanza y aprendizaje, es de tipo resignada, por dejadez o pura. Esto significa que las potencialidades de los educandos están enajenadas por la didáctica del profesor, es decir, la identidad propia de los educandos es excluida y eso no es ético. Si regresamos nuevamente analizar e interpretar la clase descrita notamos que la participación de los alumnos es escasa y esto da margen al reduccionismo en donde ellos repiten únicamente y copian.

Al trabajar académicamente con esta metodología, tácticamente se está determinando la impotencia de los alumnos para crear y realizar sus propios trabajos y dialogar con sus compañeros o compañeras de clases en las tareas escolares. La filosofía pedagógica y ética que se persigue es que la escuela promueva en los educandos el coaprendizaje a través de pregunta a pregunta y un clima de confianza en la realización de las tareas escolares.

La siguiente observación se realizó en el aula que ocupa el 4° grado grupo "A", para apreciar cómo se manifiesta, la tolerancia en la reconstrucción del aprendizaje, escolar, teniendo como eje de análisis la relación e interacción pedagógica en la realización de las tareas escolares se obtuvo la siguiente información:

Hoy nos toca ver cómo se hace un cuento. Voy hacer un cuento yo primero y así van hacer ustedes sus cuentos, ¡saquen sus libros de cuentos ahí donde dice ideas principales para desarrollar un cuento! -ordena imperativamente el profesor- una niña pregunta ¿arriba? ¡ahí donde dice desarrollo de un cuento! -responde el profesor-. Ahí lo van a desarrollar un cuento que siempre han desarrollado, ahí lo van a poner en sus libros el título del cuento, va ir para qué, con qué lo voy a escribir el cuento y hagan en sus libros! ¡háganlo pues! ¡como hemos demostrado! ¡trabajen! ¡háganlo así!, cada quién va hacer su cuento, pero diferentes ¡ahí donde dice ideas principales para desarrollar un cuento! ¡aquí vamos a poner! ¡todos a trabajar, háganlo y luego van a pasar a leer sus cuentos para qué, cualquier cuento. ¡Arriba el título! Aquí voy a poner el título de un cuento, aquí!, cuento de un conejo. ¡Háganlo pues!. Yo aquí

voy a desarrollar un cuento, así por ejemplo.

El cuento de un conejo:

El conejo le dijo al sapo que va ir a bañarse con él, pero dijo el sapo bueno te llevo a bañar pero si te quedas en el agua no me eches la culpa, si quedas en el agua.

Mientras escribía el profesor en el pizarrón los niños redactaban sus propios cuentos y resultaron algunos como los siguientes:

El perro y el lobo:

Había una vez un perro que vivía en el bosque y se encontró con un lobo que estaba comiendo muy contento y el perro se acercó a él y -dijo lobito déme algo de comer tengo hambre lobo y dijo- no, no te vaya dar sólo es para lado mí. El perro se enojó y se puso triste. Al ver esto el lobo, dio algo de comer al perro, así se hicieron muy amigos y el perro se fue muy contento a su casa.

La ardilla

Una ardilla va a su casa y vio una persona cazador y la ardilla se escondió, para que no lo maten, pero el cazador lo vio y la mató y lo fue tirar en otro lado.

Para la interpretación de esta observación de trabajo en el aula con el contenido planeación y organización de un relato se considera pertinente tomar en cuenta las siguientes categorías de análisis, la relación pedagógica entre: docente-contenido - alumno, interacción entre educandos, valoración de las concepciones de los alumnos y significados del contenido, para determinar cómo se manifiesta la práctica de la tolerancia en el proceso de aprendizaje escolar en el aula.

La relación docente-contenido-alumno: Mientras que el profesor escribe su cuento

en el pizarrón El cuento de un conejo, dio orden a los alumnos para que cada quien haga su cuento ¡Ahí lo van a desarrollar un cuento, va ir para qué, con qué, hagan en sus libros el título del cuento! ¡háganlo pues!, ¡trabajen!, ¡háganlo así!. Muy pocos pudieron hacerlo ¿por qué? porque no dio suficiente tiempo para que hagan sus cuentos. Cuando el profesor terminó de escribir su cuento en el pizarrón, pidió que los alumnos dejaran de hacer sus propios cuentos y que leyeran el que hizo él, pero sin hacer ninguna reflexión del texto.

De esta observación se desprende que las relaciones entre docente y alumnos son poco agradables y dialécticas, porque se priorizan las relaciones verticales e individualistas en la realización de las tareas escolares. La voz imperativa del docente hace que los alumnos se desequilibren afectivamente, porque es muy a menudo el uso de palabras y frases con signos admirativos. Existen órdenes como: ¡háganlo pues! ¡trabajen! ¡háganlo así!, etc. Se aprecia poca aportación de nuevas ideas acerca del contenido de los cuentos, no es que no exista en los alumnos sino que no se les permite porque, según se observa, no se les otorga más tiempo, se aprecia aceleración en el abordaje de los contenidos para la reconstrucción de los cuentos.

En este sentido, la tolerancia en la reconstrucción del aprendizaje escolar es todavía escasa porque para reconstruir los contenidos curriculares es menester una relación recíproca y dialéctica, en donde ambos sujetos interactúen en forma conjunta para el aprendizaje colaborativo y significativo. Hay distanciamiento y barreras en la comunicación y relaciones entre docente y alumnos.

La interacción entre educandos: Entendida como la recíproca acción de dos o más sujetos, el ese dar y recibir y el recibir y el dar bajo las leyes de la dialéctica para la reconstrucción de los contenidos curriculares, establecidas en el Plan y Programa de Estudio en vigor, potenciando la negociación y el diálogo entre los participantes para el intercambio intelectual acerca de la reconstrucción de cuentos, es decir, la articulación de apoyos académicos entre los educandos.

En esta clase se observa poca interacción entre los alumnos, se aprecia una relación fragmentada, individualizada y aislada. Esta relación se manifiesta en la acción pedagógica del docente con los alumnos cuando da ordenes, cada quién va hacer su cuento, pero diferentes y cada quién va pasar a leer. De esta forma propicia el docente el trabajo individual y aislado. No hay un trabajo escolar conjunto, de concordancia; en otras palabras un coaprendizaje entre los educandos.

Valoración de las preconcepciones de los educandos: Mientras escribía el docente su cuento en el pizarrón, los alumnos hacían también sus cuentos. Sin embargo, cuando el docente terminó de hacer su cuento, pidió al grupo que leyeran lo que hizo en forma rápida, sin dar sentido al cuento. Inmediatamente pidió lo que hicieron los alumnos, sólo para citar dos de los seis trabajos, como ejemplo: el perro y el lobo y la ardilla. Los seis alumnos pasaron a leer sus cuentos en forma rápida. Una vez leídos, el docente no valoró la esencia de las narraciones. No los cuestionó, ni le dio significado para la vida real de los educandos o para el contexto sociocultural donde tienen contacto permanente, hicieron sus cuentos sin saber qué mensajes aportan en la formación intelectual y socio-afectiva de la vida individual, familiar y comunitaria. El negar la aceptación de las ideas propias de los educandos es lo que la tolerancia dialéctica rechaza. El docente hizo caso omiso del contenido real de los cuentos. Al optar esta actitud de rechazo o de negación hacia las ideas previas de los educandos impone formas y encajona las diversas acciones a una sola. Lo contrario de esta actitud es potenciar los saberes de los educandos para el coaprendizaje significativo.

Significado del contenido: La función dialéctica de la tolerancia implica aceptación recíproca entre los interactuantes: acciones, pensamientos y significados. Los niños aportaron sus ideas propias a través de los cuentos, entonces ¿cuál es la importancia de los cuentos en las acciones e intervenciones pedagógicas?, analicemos únicamente dos ejemplos. Primero el cuento El perro y el lobo. Estos personajes no se refieren a animales de verdad, sino que representan personas reales de la vida con sangre, carne y huesos como nosotros. Se puede inferir que "A" persona andaba con hambre o se encuentra con escasez de alimentos, pero

afortunadamente se encuentra con otra "B" persona con alimento, a la cuál la persona "A" pide un poco de comida, la persona "B" no comparte su alimento, porque solo es para él. Entonces "A" se pone triste, se enoja y se torna en enemigo. Al ver que la persona "A" no se siente bien, entonces la persona "B" comparte su alimento y la persona "A" se siente satisfecho y contento por haber encontrado un amigo verdadero y se regresa a casa.

Este cuento aporta elementos muy importantes en la vida cotidiana de los escolares, tanto en el presente como en el porvenir. Esto es el valor de compartir. Poseer una actitud de solidaridad permite ayudar al otro en sus penas, en sus deficiencias y en sus carencias ya sean materiales o de aprendizaje. Esto es la esencia del cuento, pero desafortunadamente no se valora lo que saben las niñas y los niños, se obvia. Ejemplo de compartir materialmente: una persona enferma que no puede trabajar apoyarla con algo de comer. Ejemplo de compartir el aprendizaje: un alumno que no comprendió bien la clase sobre proporcionalidad directa, apoyarlo con nuestras ideas o conocimientos, que ya tenemos, para que salga adelante con su carencia y necesidad de aprender. En este sentido, lo que se acaba de interpretar acerca del cuento; sólo representa una de las tantas formas en las que el docente podría retomar en clase el problema de los valores y del pensamiento moral del niño.

El segundo cuento La ardilla. La ardilla es una persona real y también el cazador. La persona "X" quiere hacer daño a la persona "I". La persona "I" huye o se esconde pero la persona "X" descubre y asesina a la persona "I" y, la persona "I" es arrojado a un lugar desconocido. Este cuento aporta valores significativos para el respeto a la vida de las personas y de sus semejantes. Este niño aporta sus conocimientos, diciendo que la vida es muy importante en la sociedad y no se puede eliminar a una persona como si fuera un animal. El sentido del cuento está orientado a la formación de individuos que aprecien la vida humana, ya que son comunes las guerras, las masacres y las expulsiones por diferencias ideológicas en la sociedad, por el mal uso del poder, que en vez de construir un mundo mejor se fortalece y se promueve su destrucción. En este sentido no se reconstruye el aprendizaje escolar porque no se



hace uso de la tolerancia dialéctica en las prácticas pedagógicas para el análisis y reflexión de los contenidos curriculares.

### 2.2.1. Actitudes manifiestas maestro - alumno

Con el propósito de exponer las observaciones realizadas en las aulas, se tomaron en cuenta dos aspectos importantes en este tópico: las actitudes manifiestas de los docentes y las actitudes manifiestas en los educandos en el proceso de enseñanza para la reconstrucción del aprendizaje escolar en el espacio áulico, tomando en cada aspecto tres componentes importantes: actitudinal, procedimental y conceptual.

En la parte actitudinal: Las actitudes que manifiestan los docentes en el interior del aula, en la práctica pedagógica, son a menudo comunes en todos los grados pero con distinta intensidad. En los docentes que atienden los dos primeros grados se aprecia poca actitud de respeto hacia los alumnos cuando están realizando sus tareas escolares en el aula. El respeto a los valores cívicos y las formas de hacer sus propios trabajos es de capital importancia en la reconstrucción del aprendizaje escolar. El optar por este estilo de trabajo en el aula implica ejercer tolerancia, sí, una tolerancia dialéctica. Pero el rostro de la situación es distinto porque existe ausencia del ejercicio de la democracia, autonomía, trabajo colaborativo, diálogo y consideración a la diversidad en la realización de las tareas escolares para la reconstrucción del aprendizaje escolar con tolerancia. Asimismo, hay ocasiones en que se desequilibra el estado anímico del docente, por las actitudes pasivas e inquietas, exageradas por la mayoría de los niños, al no ser respondidas las preguntas al gusto del docente cuando son cuestionados. Se observa, entonces, cierta imposición y rechazo de modelos de comportamientos, contenidos escolares, autoritarismo y poder represivo para las actitudes que presentan algunos niños en el aula.

Además a estos mismos docentes se les interrogó en otra ocasión con el propósito de contrastar la información obtenida en la observación, la interrogante fue: ¿qué

actitud muestra usted cuando las niñas y niños no hacen sus tareas, cuando agreden al otro o no ponen atención cuando explica la clase? El profesor de lengua indígena tojolabal, que atiende el primer grado grupo "A", dijo al respecto.

De manera tranquila y pacífica entablo conversación con el niño, para que él confíe lo que sucede en el contexto donde vive. De esa forma respeto sus valores cívicos para aprovechar la socialización con ellos.

La otra docente que atiende el grupo "B", de primer grado de lengua indígena tzeltal, dijo lo siguiente:

Tomar con paciencia a los alumnos y comprenderlos en su forma de actuar dentro del salón de clases respecto a las tareas escolares, es que los niños hagan las tareas para aprender y ser alguien en la vida, comportarse como los niños bonitos y respetuosos unos a otros.

La contrastación de la información acerca de las actitudes que promueve y manifiesta en la práctica pedagógica el docente para la reconstrucción del aprendizaje escolar, muestra incongruencia en lo que promueve como la parte ideal y lo que practica o manifiesta realmente en el micro escenario áulico. El poseer paciencia, tranquilidad y conversar con los alumnos se observa que no es cosa fácil, tratar de llevar de manera afectiva el trabajo en el aula, en la realidad no se da en su totalidad. El mencionar la palabra, paciencia y tranquilidad implica aguante y perseverancia del estado anímico del docente ante las adversidades que presentan los alumnos en el aula, sin que sean disciplinados o corregidos por el docente. El decir tener paciencia y tranquilidad significa no reprimirlo, ni castigar al niño o a la niña, cuando están interrumpiendo el proceso de enseñanza dentro del aula, hay libertad de hacer lo que quieran hacer sin que el docente los castigue. Esta actitud pasiva del profesor da margen a que los alumnos incurran a nuevas acciones adversas con sus compañeros o compañeras de clases. La pasividad del docente además propicia la permisividad de acciones de los alumnos aunque sean

inadecuadas, impertinentes e incómodas.

En el argumento que presenta la profesora al respecto de que los niños posean una actitud modelo comportarse como los niños bonitos y respetarse unos a otros. Es muy importante destacar este punto, porque implica imponer un modelo de conducta y actitud como lo hacen los niños bonitos. Por ejemplo, es decir, educandos de buen comportamiento y de obediencia pasiva, como lo promueve y sostiene la tolerancia pura, resignada, por dejadez y dogmática. Educandos con actitudes obedientes, acríticos, pasivos y bien ordenados. No se acepta el razonamiento crítico sino que se promueve el acatamiento, el orden y la disciplina con base a las normas establecidas por la institución educativa.

En la parte procedimental: Este componente se refiere a las diversas formas de hacer los trabajos escolares por parte de los educandos, los procedimientos contruidos por ellos mismos para la resolución de problemas planteados con base a los temas de estudio. Estas formas o modos de hacer las tareas escolares empleadas por los alumnos para la reconstrucción del aprendizaje escolar se pueden analizar según los siguientes fragmentos de los comentarios de los docentes antes citados, que dice así: comprender en la forma de actuar dentro del salón de clases respecto a las tareas escolares, es que los niños hagan la tarea para aprender y ser alguien en la vida y respeto sus valores cívicos . El comprender la forma de actuar de los alumnos dentro del salón de clases, en la realización de las tareas escolares, pertenece a un estado ideal solamente, porque se observa en las relaciones entre los alumnos y docentes que no hay tal comprensión de actuar, sino que las actuaciones de los alumnos giran en torno a las establecidas por el docente sin aceptar los procedimientos originados por el propio alumno, para aprender y ser alguien en la vida. En este caso las actuaciones procedimentales de los alumnos están reguladas e impuestas por las formas que el docente las considere pertinentes, además que los valores cívicos de los propios educandos son aislados. La actuación y las formas de saber hacer propias de los alumnos no son consideradas, ni valoradas por el docente simplemente las obvia y establece otras al gusto de éste.

En este sentido la actitud de rechazo y de omisión que manifiesta el docente en el trabajo áulico para la reconstrucción del aprendizaje escolar, es muestra que posee fuertes barreras que le impiden la aceptación y la valoración de formas diferentes de saber hacer y resolver problemas de índole diferentes en el ámbito pedagógico.

En lo que se refiere a la parte conceptual: Este se refiere a los conceptos, ideas, principios, reglas y conocimientos que posee el docente para determinar la pertinencia de las formas de hacer las cosas y las formas de actuar en la realización de las tareas escolares. Para este componente, las actitudes que manifiestan los docentes en la reconstrucción del aprendizaje escolar, se retoman los fragmentos siguientes, de los argumentos de los docentes antes citados: tomar con paciencia y tranquilidad a los alumnos, respeto a sus valores cívicos, socializar a los alumnos y respetarse unos a otros. Estos marcos conceptuales que posee el docente son magníficos y excelentes. Como concepto formativo y principio de convivencia es aprobatorio si se encontrara un verdadero ejercicio de estos valores y principios fundamentales para la convivencia interhumana. Es cierto que el docente debe mostrar buena postura psicológica ante las adversidades y resistencias que presenten los alumnos. Sin embargo al mostrar paciencia y tranquilidad se corre el riesgo del ejercicio de la resignación, al fin y al cabo los que pierden son los alumnos si no quieren aprender. Si se aplicara en la práctica pedagógica, los anteriores conceptos, no habría problema de aprendizaje, porque el docente lo superaría con paciencia y tranquilidad. Sin embargo se aprecia deficiencia en la reconstrucción del aprendizaje escolar, debido a que el docente posee una tolerancia resignada o dogmática. Además, el respeto de los valores cívicos de los alumnos idealmente es formidable pero su aceptación y ejercicio es casi nulo debido a que no son tomadas en cuenta las peculiaridades cívica, intrínsecas de los educandos, en las relaciones e interacciones en el micro escenario áulico.

El socializar a los educandos es objetivo fundamental en la educación básica. Este concepto de socializar implica ser intolerante a la idiosincrasia propia de los educandos porque significa la enajenación de un modo de convivencia y de

relaciones con los otros en una fase primaria y optar otras formas de convivencia al gusto de las normas institucionales, esto es, adaptarse a nuevos modelos de comportamiento. Socializar es hacer que el educando se acostumbre a la nueva vida que les otorga la institución escolar como niños bonitos, educados, obedientes y acrílicos, una socialización para la dominación, domesticación y no para la liberación.

El respeto, es otro concepto y principio fundamental para las buenas relaciones e interacciones interhumanas en las diversas prácticas de la vida cotidiana, es la regla de oro o la regla áurea, porque el respetarse los unos y los otros, es un principio dialéctico, el no hagas al otro, lo que no quieres que te hagan. Pero el ejercicio de estos principios en la realización de las tareas escolares se observa que se manifiesta en forma unilateral, es decir, se privilegian las acciones y actuaciones del docente y no de lo que los alumnos realizan. Entonces el respeto del uno hacia el otro es escaso, porque es común la manifestación de la tolerancia pura en la intervención pedagógica.

Enseguida se describirán las actitudes que manifiestan los docentes que atienden 2° grado, con relación a la misma interrogante que se les aplicó a los de primer grado ¿qué actitud muestra usted cuando las niñas y niños no hacen sus tareas escolares, cuando agreden al otro o a la otra o cuando no ponen atención en las clases? La profesora dijo al respecto:

Se tolera con ciertas medidas no con golpes, se habla de manera pasiva, con claridez para hacerles saber sus beneficios en favor de ellos y del mañana con palabras entendibles y del respeto que deben tener ellos para ser respetados y la responsabilidad de sus quehaceres.

En las palabras descritas de la docente se consideran los siguientes conceptos o ideas principales como punto de análisis, para mostrar las actitudes que manifiesta en la reconstrucción del aprendizaje escolar. Ella argumenta que se tolera con ciertas medidas, no con golpes, de manera pasiva, con claridez para hacerles saber las

acciones y comportamientos actitudinales de los educandos. En este argumento encontramos congruencia en lo que se observa en el aula con lo que comenta la docente, la docente no permite que los educandos estén haciendo movimientos por otros motivos, como: ver por la ventana cuando pasan camiones grandes o extraños, travesuras como: no sentarse bien, molestar a sus compañeros, cuando no hacen sus tareas, como ejemplo podríamos mencionar que hay niños que entregan sus tareas y otros no, no ponen atención cuando habla la docente o cosas que están fuera de orden y que no están relacionadas con las actividades escolares que se están realizando. En este salón de clases observé que están cubiertas las ventanas, la mayor parte con sábanas y pregunté a la profesora ¿por qué tiene colocadas sábanas en las ventanas? Ella contestó, porque miran muchos los alumnos hacia fuera, las personas que pasan, los camiones y pierden la atención de las clases y les digo que no miren porque no van aprender así, pero algunos siguen mirando. En este sentido la docente no golpea sino busca la forma como atraer y mantener la atención de los educandos para que aprendan. Pero lo más importante es que si los educandos no ponen atención es lógico que pierdan la secuencia de las explicaciones de la docente y los trabajos en el aula. Por lo que tolerar, con cierta medida, es de capital importancia en la formación de los educandos ya que la distracción puede ser perjudicial en el proceso de aprendizaje si no se atiende.

El tolerar demasiado las actitudes o acciones que no tienen ninguna justificación razonable, es evidente que causa desequilibrio en el estado afectivo de la docente y el estado atractivo de la clase. En este caso, la docente pone límites a las actitudes y acciones impertinentes que provocan o hacen los educandos dentro del aula, porque se observa que ella desea que sus alumnos sean responsables y disciplinados, que centren su atención en la comprensión y la reconstrucción del aprendizaje escolar. Sin embargo, hay actitudes y acciones que no se deben tolerar, porque alteran el orden establecido por la institución escolar y el espacio del aula.

Otro docente comentó al respecto mi actitud es un poco fuerte. Para los niños que no ponen atención o están jugando es usual que diga las palabras cállense, silencio y si

no los voy a castigar, intimida e impone orden. Pero no se vivenció castigo alguno, sólo palabras, se observa actitud de intolerancia en estos argumentos porque desea que todos estén atentos a sus trabajos.

Es como dice Iring Fetscher. "La justicia no exige que los hombres se hagan pasivamente a un lado, mientras otros destruyen sus fuentes de vida"<sup>32</sup>.

Por eso se tolera con cierta medida las actitudes y acciones de los educandos que perjudican el estado anímico del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Si un niño no aprende, por no poner atención a las clases, pierde vida en sentido psicopedagógico y el padre puede reclamar por qué su hijo o hija no aprende. Si nos preguntamos ¿por qué los niños y niñas les encanta mirar hacia fuera? ¿qué es lo que no soportan y por qué? y otra ¿por qué cuando dan el toque de receso y de salida los niños gritan de gusto?

Por último quiero exponer los argumentos que se pudieron extraer de la profesora que atiende 5º grado, acerca de ¿qué actitud muestra usted cuando las niñas y niños no hacen sus tareas escolares, cuando agreden al otro o a la otra o cuando no ponen atención en sus clases? Ella contestó al respecto: Es algo molesto, porque entonces no hay tanto interés en el aprendizaje y pues entonces reciben castigo, en el cual consiste en hacer planas hasta de 200 líneas. A la misma profesora se le interrogó ¿qué entiende por tolerancia? Ella contestó con las palabras siguientes: Soportar sin prejuicios ciertas prácticas contrarias hacia una persona.

Cuando los niños no se comportan bien dentro del salón de clases, al estar realizando sus tareas escolares o cuando la profesora está exponiendo las clases, muestra una actitud negativa y de rechazo, porque es clara la molestia que le causan estos comportamientos no pertinentes, porque se escucha que acentúa la voz y continuamente se agarra la cabeza deslizando la mano derecha de frente hacia

---

<sup>32</sup> Fetscher, Iring. La tolerancia. Una pequeña virtud imprescindible para la democracia. Gedisa. Barcelona, España, 1996. p. 133

atrás.

Los acontecimientos que provocan este malestar se ven ejemplificados en las respuestas de una niña de 5° grado acerca de la siguiente interrogante ¿qué problemas has tenido en la realización de tus tareas escolares? Yo he tenido problemas con mis amigas en la escuela, a veces se pierde un lápiz un cuaderno y nos culpamos unos de otros y, así salen los problemas o cuando uno se sienta en la silla de la otra y nos empezamos a molestar; otra respuesta es yo he tenido problemas con mis amigas, en la escuela, por cosas que no son muy importantes hay donde porque mis amigas me copean la tarea. El robo, la pérdida de un lápiz, un cuaderno, por el cambio de lugar las niñas pelean y se sienten mal y cuando alguien copia la tarea porque no la hizo, han provocado problemas entre las alumnas. Estos son algunos ejemplos y comentarios registrados y considerados como problemas que molestan y no soporta la profesora. Y cuando las niñas y niños no obedecen las instrucciones o las órdenes de la profesora recurre al castigo, poniéndolos que hagan planas hasta de doscientas líneas. Esto indica que la competencia intelectual profesional de la profesora es vulnerable ante las adversidades que se presentan en el grupo, evidenciando su debilidad pedagógica y de tolerancia dialéctica en la reconstrucción del aprendizaje escolar. Sin embargo, cuando se le interrogó acerca de ¿qué entiende por tolerancia? Ella contestó: soportar ciertas prácticas contrarias. Pero existe incongruencia entre el discurso y la práctica, porque no soporta de verdad las prácticas contrarias de los educandos, porque los castiga. Esto significa que posee una actitud intolerante hacia los comportamientos y prácticas contrarias o diferentes de sus alumnos ya que ella impone esquemas o modelos de comportamientos para que sean niños bonitos, como vimos en apartados anteriores.

Es cotidiano observar que cuando un niño trata de copiar o copia el trabajo del otro es considerado como problema, porque no debe el niño copiar del otro, sino que debe hacer su propio trabajo. Se aprecia en la realización de las tareas escolares la potencialización del individualismo, el egocentrismo y no un trabajo compartido y cooperativo, donde se promueva el dame y te doy, o sea, el intercambio de



conocimientos para la reconstrucción del aprendizaje escolar. Por lo que "fomentar el trabajo compartido y promover experiencias de cooperación es la manera de incorporar los sentimientos de pertenencia a un grupo y de asumir la independencia y el compromiso con la especie. La justicia como expresión de respeto colectivo, como indicador de la unidad social, como forma de convivencia y como disposición individual es un objetivo sin el cual la educación pierde sus rasgos mas valiosos"<sup>33</sup>.

Para trabajar con tolerancia dialéctica en el micro escenario áulico, con los problemas presentados la profesora o el profesor debe de tomar como elemento didáctico y pedagógico algunas lecciones vívidas en la vida cotidiana. Es natural que cuando alguien es molestado o cuando uno es robado de sus bienes cause una sensación de profanación a la dignidad.

Estos momentos se aprovechan para enseñar y aprender el significado de una ira y fortalecer los valores éticos dentro del escenario áulico y también en el amplio entramado social. Analizar que estas acciones de apropiarse de los bienes ajenos causa sanción y castigo dentro del orden institucional, familiar y social. Quedarse callado no es pertinente al hablar de tolerancia dialéctica, porque ella promueve la justicia y el respeto recíproco, pone límite a las actitudes y acciones contrarias si está en peligro la integridad y la construcción de la vida individual, familiar y social.

#### 2.2.2. Observaciones del trabajo individual – grupal

Cada grupo escolar está conformado por niñas y niños de edades diferentes de acuerdo al grado que están cursando, en dos etnias principales: una de origen tsotsil y la otra kanjobal. El objetivo es saber qué sucede en la cuestión de género, cuando éstos realizan sus tareas escolares dentro del aula. Para ello se usaron los siguientes criterios: Trabajo individual dentro del grupo, entre género masculino y femenino, y entre femenino y masculino.

---

<sup>33</sup> R. Neira Teófilo. La cultura contra la escuela. Ariel. Barcelona, España, 2000. p 162

Cuando los niños realizan sus actividades escolares en forma individual dentro del grupo, se percibe que se sienten con mayor comodidad porque cada quien está sentado en su silla, haciendo sus propias actividades sin que sientan presión o el contacto directo de la otra u otro. El trabajo individual lo hacen con tranquilidad y con mayor placer.

La actitud o comportamiento que manifiestan los niños al realizar sus tareas escolares son las siguientes. Entre varones se aprecia comodidad, no se sienten mal, vergonzosos ni temerosos y argumentan de mejor forma. Asimismo, cuando se reúnen sólo entre niñas, sin inclusión de varones en equipos de niñas dialogan mejor, se percibe mayor confianza, hay mayor acercamiento entre ellas y las relaciones son más estrechas, simétricas y con ambientes armónicos al intercambiar sus útiles escolares.

En las pocas ocasiones que se observaron trabajos por equipo de ambos géneros dentro de las aulas se notaron muchas actitudes y comportamientos importantes. Primero, se observó que a las niñas no les agrada sentarse cerca de los varones y ni éstos cerca de las niñas, hay sensación de incomodidad y distanciamiento.

Segundo, hay poco diálogo entre ambos, el cual hace más difícil la reconstrucción del aprendizaje escolar dentro del aula. Para citar un ejemplo, cuando el profesor de 5° grado, dio orden al grupo, en una ocasión, cuando estaba enseñando las estructuras divisorias de la tierra, para que formen equipos de trabajo hagan parejitas, ¡a ver por parejas!, levanten sus sillas y ¡busquen sus parejas!. Las niñas buscaron sus propias parejas de mujeres kanjobales y/o tsotsiles y los hombres parejas de hombres tsotsiles y/o kanjobales también, nadie se sentó junto al género opuesto, ni a la etnia distinta y los que no encontraron parejas del mismo género y etnia se quedaron solos. Pero ¿por qué manifiestan las niñas y niños este comportamiento al realizar las tareas escolares en equipo y no cuando las realizan individualmente?

Una observación que llama la atención es que las niñas, a la hora de receso, siempre están juntas de dos, de tres o varias, pero no observé que estén una niña y niño juntos. Así también en los juegos. Por ejemplo, en el juego de canicas se juntan solo los niños y en el juego de encantados solo las niñas. En una ocasión pregunté a la profesora de 5º grado ¿por qué las niñas están jugando básquetbol y los niños fútbol? Ella contestó: es que el fútbol es mas fuerte y es solo para niños. Implícitamente afirma que el fútbol es para los hombres, que son fuertes y para las mujeres el básquetbol porque son débiles.

Esta puede ser una de las razones por la que ambos sexos no desean formar equipos para realizar las tareas escolares, es decir, la escuela empuja la división de género en la realización de las actividades escolares, las niñas no deben juntarse con los hombres y los hombres con las mujeres.

Por eso, después de esta observación, en la cuestión de género en la reconstrucción del aprendizaje escolar es urgente modificar esta conducta y promover el trabajo colegiado entre las niñas y niños, que es el propósito fundamental de la tolerancia dialéctica, generar en los educandos una actitud crítica que conlleve a la participación dinámica en todas las tareas escolares que se realicen en el micro escenario áulico.

### 2.3. Referentes de la inclusión y tolerancia

En los años setenta y ochenta apareció el concepto de inclusión educativa, laboral y social. En este caso el énfasis se desplazó desde el individuo al que se consideraba que había que integrar y entrenar específicamente, hacia las modificaciones ambientales físicas y del comportamiento de los individuos y de las organizaciones necesarias para que el ambiente en el que el individuo se integra pueda aceptar como un igual a todas las personas. Y así junto al concepto de escuela para todos y empleo integrado aparecen después los conceptos de diversidad, multiculturalidad y otros, que plantean diseños diferentes de la escuela y la sociedad del futuro abiertos

a todos los individuos.

Mel Ainscow, por largos años, ha colaborado estrechamente con grupos de escuelas, en su intento por transitar hacia modalidades más inclusivas de trabajo. La tarea consiste en ayudarlas a aprender de sus propias experiencias y, en el proceso, destacar patrones y ejemplos de prácticas que puedan servir a otros en situaciones similares.

Recientemente, mis colegas y yo realizamos un estudio para el DfEE<sup>34</sup> sobre políticas de educación inclusiva en LEA<sup>35</sup> inglesas. Este esfuerzo implicó la recopilación de las opiniones de numerosos interesados, entre los que se cuentan profesionales del ámbito de la educación, la salud y los servicios sociales, padres y alumnos. Lo destacable de dicho esfuerzo es que prácticamente todos los que expresaron su opinión declararon estar a favor del principio general del desarrollo de un sistema de educación más inclusivo. Sin embargo, simultáneamente, muchos formularon preguntas acerca de lo que realmente significa ser inclusivo.

Una publicación reciente de Ofsted<sup>36</sup>, que brinda orientación a maestros e inspectores, ofrece un punto de partida útil en la reflexión sobre las definiciones al plantear que:

Una escuela inclusiva desde el punto de vista educativo, es aquella donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los jóvenes son importantes. Las escuelas eficaces son escuelas educativamente inclusivas. Esto queda demostrado no solamente en sus rendimientos, sino además en su carácter distintivo y en su disposición a ofrecer nuevas oportunidades a aquellos alumnos que puedan haber experimentado

---

<sup>34</sup> DfEE, Department for Education and Employment, de ahora en adelante esta abreviatura se utilizará para hacer alusión al Departamento de Educación y Empleo de Inglaterra.

<sup>35</sup> LEA, Local Education Authorities, de ahora en adelante esta abreviatura se utilizará para hacer mención a las Autoridades Locales de Educación de Inglaterra.

<sup>36</sup> Ofsted, la agencia inglesa responsable de realizar la labor de inspección.

previamente dificultades. Las escuelas más eficaces no dan la inclusión educativa por sentado. Estas escuelas hacen un seguimiento y evalúan constantemente el progreso de cada estudiante. Identifican a los alumnos que pueden encontrarse perdidos, que encuentran dificultades para seguir el ritmo, o que de alguna forma se sienten fuera de lo que la escuela pretende proporcionar.

En consecuencia a lo planteado, si consideramos lo dicho como punto de partida, parece razonable argumentar que para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, éste debe permear todos los aspectos de la vida escolar. En otras palabras, no se debe concebir como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo específico. Más bien, debe situarse en todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar.

Al situar el tema de la inclusión en el centro mismo del debate de las políticas generales, es importante comprobar cómo contrasta con las formulaciones más tradicionales de la inclusión, muchas de las cuales han estado asociadas con el ámbito de las necesidades educativas especiales. En los últimos años, el tema de las necesidades especiales ha estado más estrechamente vinculado al campo de la integración y, el más reciente, al de la inclusión. Sin embargo, la preocupación parece haberse centrado en aquellos con discapacidades y otros categorizados con necesidades educativas especiales. Por consiguiente, y a pesar de la amplia variedad de grupos también vulnerables a las presiones marginadoras de los sistemas educativos, la preocupación se ha centrado en este grupo en particular. Si bien se ha constatado cierta transferencia de estudiantes desde instancias de educación especial hacia las instituciones de educación regular, este enfoque no ha tenido el éxito esperado en términos de eliminar los problemas de segregación presentes dentro del sistema educativo regular. Aquellos estudiantes que han ingresado al sistema regular desde instituciones especiales suelen mantenerse relativamente aislados del resto de sus compañeros. Incluso, se denominan alumnos de integración o inclusión en lugar de ser tratados como alumnos comunes o como

nuestros alumnos. También es frecuente que su presencia esté condicionada a la continua provisión de recursos adicionales. Por consiguiente, asisten a la escuela de manera condicional; se permite que ellos y los recursos adicionales, que traen consigo, permanezcan en una escuela, que puede que en la práctica, esté haciendo pocos esfuerzos para desarrollar modalidades de trabajo que respondan a estos estudiantes.

Por lo tanto, es un enfoque transformador y alternativo a la inclusión, que exige considerar la totalidad de los procesos y políticas y, además, a todos los estudiantes que puedan experimentar presiones de exclusión.

A continuación se señalan ciertos aspectos que pueden ser útiles para aquellos que se encuentran en escuelas interesadas en formular estrategias para avanzar en sus prácticas. Estos aspectos son los siguientes:

- Comenzar a partir de las prácticas y conocimientos previos. Nuestra investigación sugiere que en la mayoría de las escuelas existe mucho más conocimiento del que realmente se utiliza. Por consiguiente, el objetivo principal del desarrollo debe estar encaminado a hacer un mejor uso de la capacidad y la creatividad presentes en un contexto dado. En mi trabajo me he encontrado con la creciente necesidad de colaborar con los maestros en el desarrollo de mecanismos para analizar sus propias prácticas, a través de mutuas observaciones y discusiones. El foco de atención se centra en los detalles de las intervenciones en la sala de clases y en cómo éstos pueden ajustarse para promover una interacción más dinámica entre alumnos y maestros.
- Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje. Al modificar las estructuras existentes se requiere de un proceso de improvisación en el que el docente responde a las distintas formas de retroalimentación expresadas por los miembros de su clase. Para el docente con experiencia, esto implica la aplicación de conocimientos tácitos adquiridos durante años de práctica. Se puede considerar que los estudiantes que no encajan en las estructuras existentes

ofrecen sorpresas; es decir, retroalimentación que invita a improvisar aún más. Todo esto implica adoptar una visión más positiva de las diferencias, visión que es difícil de promover en contextos donde los docentes puedan sentirse desprotegidos o amenazados.

- Evaluación de las barreras a la participación. Cuando se exploran las distintas maneras de trabajar con los estudiantes también es preciso analizar si ciertos aspectos de estas prácticas pueden, en sí mismos, representar barreras a la participación. Una vez más, es necesario referirse a los detalles de la interacción en la clase. Nuestra investigación ilustra cómo algunos alumnos reciben mensajes sutiles de sus docentes que sugieren que no son valorados como estudiantes. En consecuencia, los procesos de desarrollo deben incorporar mecanismos diseñados para identificar las barreras que algunos alumnos puedan estar experimentando y para abordarlas a través de apoyos. En este contexto, las opiniones de los propios estudiantes han demostrado ser una prometedora fuente de información para estimular la discusión.
- El uso de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje. Un elemento central de estos procesos orientados a promover contextos más amistosos y sustentadores en la sala de clases, es hacer un uso más eficiente de los recursos, especialmente de los recursos humanos. En este aspecto, las posibilidades son enormes e incluyen formas de trabajo que optimizan el uso de la energía humana a través de una mayor cooperación entre maestros, personal de apoyo, padres e incluso entre los propios alumnos. Se dispone, por ejemplo, de concluyentes resultados de investigación que indican que una mejor utilización de la cooperación entre niños puede contribuir al desarrollo de salas de clase más inclusivas de tal modo que, de hecho, pueden mejorar las condiciones de aprendizaje de todos sus miembros.
- Desarrollo de un lenguaje de práctica. Incentivar a los docentes a que experimenten con el objetivo de desarrollar prácticas más inclusivas no es fácil, particularmente en contextos donde las estructuras de apoyo mutuo son deficientes. En este sentido, la organización tradicional de las escuelas, donde los maestros rara vez tienen la oportunidad de observar las prácticas de sus colegas,

representa una barrera al progreso. Específicamente, dificulta el desarrollo de un lenguaje de práctica común que permita que los maestros compartan ideas y reflexionen acerca de sus propios estilos de trabajo. Es importante destacar que el avance en términos de desarrollar prácticas más idóneas parece estar asociado con las oportunidades de los maestros para dedicar parte de su tiempo a observar la práctica de sus colegas. También hemos descubierto que la discusión de lecciones grabadas en video representa una poderosa estrategia para promover la reflexión y la experimentación.

- Crear condiciones que animen a correr riesgos. A diferencia de muchas otras profesiones, el docente debe realizar su labor delante de una audiencia. Cuando le solicitamos a un colega que experimente con sus prácticas, lo estamos invitando a correr riesgos. Los enfoques que propongo requieren un clima de trabajo que ofrezca apoyo a tal riesgo. Esto explica por qué la administración del cambio es un factor central en la creación de condiciones que fomenten el desarrollo de prácticas más inclusivas. En este aspecto, una mejor colaboración al interior de la comunidad escolar parece ser un ingrediente necesario.

Todo lo anterior arroja más luz sobre el significado de la inclusión en educación. Requiere la creación de una cultura escolar que se preocupe de desarrollar modalidades de trabajo que tiendan a reducir las barreras a la participación experimentadas por los estudiantes. En este sentido, se podría considerar como una importante contribución al mejoramiento global de la escuela.

Por supuesto, nada de esto es fácil. Es necesario implementar profundos cambios para transformar a las escuelas, originalmente diseñadas para atender a una minoría de la población, de modo que puedan lograr excelencia académica para todos los niños y jóvenes. Dichos cambios deben tomarse en consideración en relación con las tensiones y dilemas derivados de lo que algunas personas perciben como contradicciones entre las agendas de los gobiernos encaminadas a elevar los estándares y la inclusión social. Por lo tanto, la necesidad de contar con un liderazgo efectivo, en particular a nivel de escuelas, es imprescindible.



Hay una considerable evidencia respecto a que las normas de enseñanza son negociadas socialmente en el contexto escolar cotidiano. Al parecer, la cultura que caracteriza al lugar de trabajo influye sobre la percepción que el docente tiene acerca de su trabajo y acerca de sus alumnos. Sin embargo, el concepto de cultura es algo difícil de definir. Edgar Schein ha sugerido que la cultura consiste en los niveles más profundos de concepciones y creencias básicas que son compartidas por los integrantes de una organización, que operan inconscientemente para definir la imagen que la organización tiene de ella misma y del entorno que la rodea. Se manifiesta a través de normas que sugieren lo que las personas deben hacer y cómo deben hacerlo.

Al parecer, a medida que las escuelas avanzan en esa dirección, los cambios culturales que se producen, también pueden tener efecto en la forma que los docentes perciben a aquellos estudiantes cuyo progreso les preocupa. A medida que el clima global de la escuela mejora, estos niños son gradualmente considerados más positivamente. Se puede percibir que estos estudiantes proporcionan retroalimentación respecto de las estructuras preexistentes en el aula, en vez de verse como que simplemente presentan problemas a resolver o posiblemente, que hay que referirlos a alguna otra parte para una atención segregada. De hecho, pueden percibirse como recursos para comprender cómo se pueden mejorar tales estructuras para que beneficien a la totalidad de los alumnos.

Es importante reconocer que todo esto implica profundos cambios en muchas de nuestras escuelas. Las culturas escolares tradicionales, sustentadas por rígidas estructuras de organización, el aislamiento de los maestros y los altos niveles de especialización entre docentes asignados a tareas predefinidas, suelen encontrarse en problemas cuando se enfrentan a circunstancias inesperadas. Por otra parte, la presencia de niños que no se ajustan a los contenidos elaborados por la escuela, motiva a seguir buscando una cultura más colegiada que brinde apoyo a los maestros que deseen experimentar con nuevas respuestas pedagógicas. De esta forma, las iniciativas de resolución de problemas se pueden convertir

progresivamente en las funciones de definición de la realidad, las funciones que se dan por sentado, que constituyen la cultura de las escuelas inclusivas.

Los indicadores inclusivos que giran en tres dimensiones de la vida escolar son:

Dimensión 1 – Cultura. Esta dimensión se refiere al grado en que el personal docente comparte la filosofía de inclusión y a la medida en que ésta se hace evidente a todos los miembros de la comunidad escolar y a aquellos que ingresan a la escuela. La finalidad es dar tanta importancia a la creación de una comunidad dentro de la escuela como a la entrega de conocimientos y destrezas. Una filosofía como ésta da información para la creación de políticas y para la toma de decisiones cotidianas respecto a la práctica. Se trata de dos aspectos, la realidad de una escuela y la imagen que de ella se proyecta.

- Preocupación por el desarrollo de culturas inclusivas

1.1. La escuela da la bienvenida a todos.

1.2. La escuela busca activamente establecer una relación con las comunidades locales.

1.3. La diversidad de los estudiantes se considera un valioso recurso.

1.4. Los maestros conocen y valoran a todos los estudiantes como individuos.

1.5. Todos los estudiantes se valoran por igual.

1.6. Todos los padres se valoran por igual.

1.7. Todos los miembros del personal se valoran por igual.

1.8. Los alumnos saben qué hacer cuando se encuentran en problemas.

1.9. Los alumnos se apoyan mutuamente.

1.10. El personal se apoya mutuamente al enfrentarse a dificultades.

1.11. El personal participa en la toma de decisiones.

1.12. Las personas se tratan de forma que confirman su valor como individuos.

1.13. El personal colabora con los padres.

Dimensión 2 – Políticas. Esta dimensión se refiere a la inclusión como el eje y fuente de inspiración de toda política de desarrollo escolar, en lugar de considerarla una política adicional segregada. Se trata de garantizar que se incluya la preocupación sobre la inclusión en todos los aspectos de la planificación escolar.

- Preocupación por el desarrollo de políticas inclusivas

- 2.1 La escuela busca incluir a todos los estudiantes de las comunidades locales.
- 2.2 Existe un eficiente programa de entrada para todos los alumnos nuevos.
- 2.3 Los alumnos tienen derecho a participar en cualquier actividad o asignatura.
- 2.4 La escuela cuenta con una efectiva política para minimizar el ausentismo de los estudiantes.
- 2.5 La escuela cuenta con una efectiva política para minimizar exclusiones por motivos disciplinarios.
- 2.6 La escuela cuenta con una efectiva política anti-intimidación.
- 2.7 La escuela busca hacer sus edificios físicamente accesibles para todas las personas.
- 2.8 Las políticas curriculares reconocen la diversidad de los alumnos (culturas, idiomas, género, logros y discapacidades)
- 2.9 Las políticas de desarrollo del personal ayudan a los docentes a responder ante la diversidad de sus estudiantes.
- 2.10 El sistema de evaluación valora el logro de todos los estudiantes.
- 2.11 Existe una coordinación general de políticas de apoyo.
- 2.12 Las políticas sobre necesidades especiales promueven la participación en actividades de clase regulares.
- 2.13 Las políticas de apoyo a niños cuyo idioma materno no es el idioma de instrucción promueven la participación en actividades de clase regulares.
- 2.14 Las políticas relacionadas con problemas de comportamiento se encuentran vinculadas con políticas de apoyo al aprendizaje.
- 2.15 Existe una abierta y equitativa distribución de recursos en la escuela.

- 2.16 Existe una política que alienta a los padres a ser partícipes del proceso de aprendizaje de sus hijos.
- 2.17 Los servicios externos (psicólogos, paramédicos) apoyan los esfuerzos encaminados a intensificar la participación de los alumnos.

Dimensión 3 – Práctica. Esta dimensión se refiere a garantizar que las prácticas en el aula reflejen tanto la cultura como las políticas inclusivas adoptadas por la escuela. Su objetivo es que el programa de estudios y las prácticas dentro y fuera del aula fomenten la participación de todos los estudiantes.

- Preocupación por el desarrollo de prácticas inclusivas

- 3.1 Las lecciones se planifican pensando en todos los alumnos.
- 3.2 Las lecciones desarrollan la comprensión y el respeto por las diferencias.
- 3.3 A los alumnos se los motiva a responsabilizarse por su propio aprendizaje.
- 3.4 Las explicaciones de los maestros ayudan a sus alumnos a encontrar el significado de las lecciones.
- 3.5 Los maestros emplean una diversidad de estilos y estrategias de enseñanza.
- 3.6 A los alumnos se les motiva a trabajar juntos durante las lecciones.
- 3.7 A los alumnos se les alienta a conversar sobre su aprendizaje durante las actividades.
- 3.8 Los maestros ajustan sus lecciones sobre la base de las reacciones de sus alumnos.
- 3.9 El personal responde positivamente ante las dificultades de los estudiantes.
- 3.10 Los alumnos experimentan sensaciones de éxito durante su proceso de aprendizaje.
- 3.11 Los alumnos se ofrecen apoyo mutuo durante las lecciones.
- 3.12 Los maestros ayudan a sus alumnos a revisar su propio aprendizaje.
- 3.13 Las dificultades de aprendizaje son consideradas oportunidades para el desarrollo de la práctica.

3.14 Todos los maestros se involucran en la planificación de los avances en práctica.

3.15 El personal directivo participa en el desarrollo de la práctica.

Estos indicadores se han diseñado para facilitar la asignación de prioridades para el trabajo de desarrollo. Los indicadores representan ideales que pueden ser comparados con la realidad del momento.

La integración – inclusión tiene una justificación social, cultural, histórica y cívica, que parte de la conceptualización de lo que significa educar. El concepto educar (e-ducir, salir de sí mismo para crecer) lleva implícita una idea socializadora –evidentemente cívica- vislumbrada ya por Sócrates y Platón hace veinticinco siglos. Los occidentales hemos heredado esta idea, concediendo a la educación una importancia suprema para el desarrollo social y cultural de nuestra civilización. La paideia clásica de la cultura griega responde perfectamente al ejemplo de que la educación es mucho más que el proceso educativo dentro del aula o del centro escolar. Educar es mucho más que aprendizaje como nos empeñamos y nos obligan a creer, porque eso es lo que se valora, el aprendizaje y los resultados de éste.

Pretender que el acto educativo se centre en una o varias de estas realidades, supone relegar otros aspectos del desarrollo integral y cultural de los ciudadanos (areté moral). Es imposible perseguir el ideal de lo bueno – interacción entre paideia y areté – si ambas nos vienen dadas. La realidad de hombre viene impuesta en las leyes, en los medios de comunicación, en los libros, etc. Si la realidad no es descubierta por el hombre con sus propios medios, el acto educativo no atiende a la totalidad de las virtudes del hombre (areté). El aprendizaje no se transmite se construye, e implica encontrar y dar significado a las cosas y comprender así el sentido de estas.

La integración-inclusión supone un desafío colectivo que hemos de afrontar juntos en el proceso socio-educativo. La paideia y la areté de la que hablamos justifican la

necesidad de contar con todos los alumnos en el proceso educativo, para poder descubrir completamente la realidad (formada por todos). La integración-inclusión garantiza que el proceso de descubrimiento de la realidad sea completo, porque esa realidad está formada por todos los hombres, no sólo por unos pocos de ellos.

Los centros educativos y por extensión, los sistemas educativos nacionales, reflejan las sociedades a las que representan; también la sociedad que pretenden. O creamos una educación para el hombre que englobe a sus diferentes realidades, características o establecemos categorías (clases) educativas para los diferentes tipos de hombres.

La educación no representa lo mismo ahora, que hace diez, cien o mil años. La universalización del derecho a la educación, los avances sociales y tecnológicos, la mundialización (globalización) de nuestras sociedades y mercados, las uniones supranacionales, etc., han hecho evolucionar el concepto y las finalidades de la educación y sus sistemas estructurales. Se han perdido principios fundamentales como la bondad del acto educativo, la visión del proceso colectivo, el diálogo – y se ha caído en la competición y el rendimiento productivo – los resultados educativos.

Por tanto, hemos de partir del descubrimiento de lo que educar significa para nuestra sociedad. Educar, sucintamente, supone guiar al hombre a ser hombre; ser hombre supone desempeñar el papel de hombre (civismo, cultura, palabra e historia) en el centro de la realidad y de la sociedad. Por tanto, el proceso educativo debe implicar al hombre con todos los hombres que conforman su sociedad. Ya que asumimos que todo educa (paideia) hemos de dirigir el proceso educativo hacia ese todo (la realidad que vivimos). Un problema global necesita de una respuesta global –una ley es una respuesta parcial-.

El concepto de la tolerancia tiene distintas acepciones, ya que es una palabra polisémica, empleada indistintamente en la vida cotidiana y en especial en las prácticas pedagógicas entre los docentes y alumnos con identidades diferentes. La

tolerancia denominada resignada es muy común observarla en las actitudes y conductas de las personas que soportan una actitud, acción u opinión contraria o violenta, expresada por otra persona hacia su personalidad, sin que ésta reclame esa actitud, es decir, "una tolerancia resignada, que soporta con paciencia lo que considera un mal porque no puede hacer nada contra él"<sup>37</sup>.

La persona que está construida o formada con este tipo de tolerancia no reclama las cosas o ideas contrarias, aunque le perjudiquen, porque tiene una actitud pasiva que soporta con paciencia todo lo adverso y violento a su persona, ya que si lo hace, altera su integridad personal. Este tipo de persona, tiene poca posibilidad de compartir y de proponer nuevas formas de pensar ya que acepta todo lo que se deriva de los otros. Predomina en él o en ella una impotencia cognitiva y una actitud pasiva, obediente en las ideas y prácticas de los otros. Este tipo de tolerancia tiene mucha semejanza con la:

"Tolerancia por dejadez. Sea por cobardía o por comodidad, se tolera algo que consideramos que no debe ser tolerado, pero a lo que no nos oponemos por no crearnos problemas. Evidentemente, supone una dejación de responsabilidad, que puede darse tanto a nivel privado como a nivel público político y que puede llegar al punto inadmisibile de tolerar lo decididamente intolerable"<sup>38</sup>.

Es muy frecuente observar en la vida cotidiana, que los sujetos, para no tener problemas con otros en la familia, en el trabajo o por poseer ciertas relaciones de parentesco, de amistad o por el temor a decir la verdad, no dicen lo que están pensando, sino que observan y guardan silencio para no entrar en conflicto y romper las buenas relaciones, aunque su amigo, compañero o su pariente esté actuando de manera impertinente en ciertos aspectos de la vida o trabajo, por el cual se deja inamovible, intocable para la crítica, es decir, es de *laissez-faire* observa y calla, deja las cosas como están, es decir:

---

<sup>37</sup> Gil, Martínez Ramón. Valores humanos y desarrollo personal. Escuela Española. Madrid, España, 1998. p. 51

<sup>38</sup> *Ibíd.* p. 51

"La tolerancia pura, meramente pasiva que, en especial, ha sido objeto de la conocida crítica de Marcuse ... para quien, precisamente por carecer de límites, la tolerancia asegura la aceptación de lo inaceptable, aprueba y tolera todo con el fin de mantener el statu quo e imposibilitar todo cambio o mejoría. Así concebida la tolerancia sería forma encubierta de represión y no de liberación"<sup>39</sup>.

Existen actitudes de los otros que no son agradables, sin embargo, cuando el sujeto está construido con los tres tipos de tolerancia, deja las cosas como están y tiene poca perspectiva al cambio, porque posee una actitud pasiva y de poca corresponsabilidad en el trabajo colegiado o grupal.

Con el propósito de delimitar los tipos de tolerancia es de vital importancia saber que también existe la tolerancia dogmática. Este tipo de tolerancia, es muy usual en las diferentes prácticas de la vida cotidiana en la familia, en la comunidad, en la escuela, en la iglesia, en los partidos políticos o en todo conglomerado y accionar humano. Cuando escuchamos decir, yo tengo la verdad, yo tengo la razón, lo que pensamos y hacemos es lo mejor, de esta forma se tienen que hacer las cosas, esta es la verdad, porque así dice la ciencia, etc., la persona o el grupo de personas con estas actitudes o posturas de pensamiento, están defendiendo una postura ideológica que es considerada como única verdad, sin la consideración de otras ideas o pensamientos contrarios.

Las personas con esta forma de pensar no están dispuestas a ejercer cambio o la construcción de nuevos esquemas que le permitan visualizar desde otra óptica la realidad objetiva o subjetiva de las cosas. La dinámica de las cosas es considerada como una falacia, enemiga y sin crédito científico, es decir: "las personas dogmáticas son aquellas que muestran una gran cerrazón mental una adherencia tan rígida a cualquier ideología que se auto incapacitarían para la creatividad y la evolución, y favorecerían el desarrollo de emociones fuertes o conductas de intransigencia

---

<sup>39</sup> González, V. Juliana. Fundamento y valores de ética y bioética. Piados. México, D. F. 2000. p. 144



intolerancia... Una actitud fundamentalmente contraria a la tolerancia es la de pensar que se tiene por sí sólo toda la verdad. Al obrar así, el hombre tiende a excluir y a rechazar todo lo nuevo. Además lo nuevo se presenta como falso y sospechoso. En general, esto conduce a la intolerancia respecto a los demás”<sup>40</sup>.

Los cuatro tipos de tolerancia descritas en los párrafos anteriores son los que han perdurado y ganado espacio durante todos los tiempos y en todas las poblaciones humanas en el globo terráqueo, son las que han funcionado en los planes y programas de instrucción o en las diferentes relaciones de la vida humana en su quehacer cotidiano, donde el uno domina, el otro es dominado, todo lo aguanta y soporta, mientras uno subyuga, excluye, explota, el otro es ignorado, despreciado, explotado, visto como incivilizado, inculto, como el que solo recibe y escucha, el sin razón y pensamiento, el que no sabe conducirse ni expresarse, el que no vale, el que no tiene dignidad, el sin rostro y sin voz. Donde se pondera el individualismo, el egocentrismo, la actitud centrífuga y no la actitud centrípeta, en donde es evidente y común la expresión tolera tú, pero yo no. La escuela no tolera pero los niños sí.

Los individuos con estos esquemas mentales han conducido su actuar en forma vertical, autoritaria y asimétrica, propiciando el racionalismo egocéntrico, porque poseen una postura psicológica de la tolerancia pura y dogmática que no permiten el diálogo y la contradicción. Esto es lo que se ha manifestado con frecuencia, en las escuelas, en las aulas o en otros espacios de encuentro de la vida social común y cotidiana.

Las personas formadas con los esquemas mentales como las descritas en el tópico anterior han conducido su actuar al robotismo cognitivo. Con esta perspectiva los flujos del saber, del pensar y del actuar son de forma unidireccional, de arriba-abajo o de aquí para allá. Sin embargo, desde otra óptica, el concepto de tolerancia constituye, según Ezequiel Ander Egg:

---

<sup>40</sup> Gil, Martínez Ramón. Op. cit. p. 46

"La actitud de respeto a las ideologías, opiniones, opciones y prácticas políticas religiosas de los demás, aunque no sean compartidas y puedan ser contrarias a las propias. Esta actitud no es de indiferencia, conforme a la cual todo se considera de igual valor, sino de aceptación de opciones diferentes a las propias"<sup>41</sup>.

La reflexión fundamental es que con la práctica, la promoción y el fortalecimiento de la tolerancia dialéctica, conforme a sus cuatro leyes principales: nada se queda donde está, nada permanece como es, la acción recíproca, la contradicción y la cantidad a la calidad, es decir, el proceso por salto, la negación por la negación conlleva a los sujetos al arte de la discusión, respeto mutuo de identidades, valores, habilidades, conocimientos y pensamientos, donde se privilegia las concertaciones y las negociaciones, el diálogo y la contradicción, la aceptación y el rechazo, la construcción y la reconstrucción del saber, donde lo absoluto no existe, donde las ideas son aceptadas como opciones diferentes ya no radicalmente, sino después de un análisis crítico de consenso, para lograr la convivencia de equidad e igualdad de pertenencia en la diferencia, es decir, la búsqueda de la tolerancia dialéctica en el campo ético y filosófico. "La tolerancia es virtud dialéctica: conlleva la simultánea vivencia de otredad e igualdad y se funda en el necesario equilibrio entre ambas"<sup>42</sup>.

Entonces, la tolerancia dialéctica busca que los sujetos interactúen en forma recíproca, dar y recibir, recibir y dar, que la relación de los interlocutores sea horizontal de izquierda-derecha o derecha-izquierda. Ya no a la cerrazón, a la contemplación ni a la pasividad, sino a la investigación y a la contradicción para la reconstrucción del conocimiento, el acercamiento sin temor al otro, el conocerse uno mismo para comprender y conocer al otro. Es imposible superar estas contradicciones y relaciones si no nos conocemos realmente, si no nos acercamos al otro, que es distinto de mí. Todo esto no puede ser posible sin la tolerancia dialéctica:

---

<sup>41</sup> Ander- Egg, Ezequiel. Diccionario del Trabajo Social. Lumen. Buenos Aires, Argentina, 1999. p. 295

<sup>42</sup> González, V. Juliana. Op. cit. p. 153

"La tolerancia no es en este sentido sólo un valor pasivo meramente neutral. No sólo carga o soporta algo negativo. Tiene una potencia activa, sustituye la imposición y la violencia por la razón y la persuasión. La tolerancia no consiste en renunciar a las propias convicciones y abstenerse de manifestarlas, de defenderlas y difundirlas, sino a prohibirse todos los medios violentos, injuriosos o dolosos; en una palabra a proponer las opiniones sin buscar imponerlas"<sup>43</sup>.

La tolerancia descrita anteriormente es definida como respeto, una potencia activa, un valor y una actitud. Así, desde una óptica psicológica, ética y filosófica explicitará cada uno de estos conceptos para tener una idea completa sobre el concepto de la tolerancia dialéctica, por lo que: "Un valor es un principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento y situación. Ejemplos: el respeto a la vida, el respeto a la naturaleza, la solidaridad, etc... Los valores se concretan en normas, que son reglas de conductas que deben respetar las personas en determinadas situaciones: compartir, ayudar, ordenar, respetar, etc."<sup>44</sup>.

La tolerancia dialéctica, desde esta perspectiva respeta las normas de convivencia propias del individuo y de la comunidad. Este tipo de valor no es universal sino diferente, particular o específico de los individuos y de las colectividades.

Es evidente que en el quehacer docente en las escuelas y en la vida cotidiana sólo se respetan las normas establecidas por la parte jurídica, institucional, donde se establecen las formas y modelos de conducirse dentro de la sociedad, sin considerar las formas comunes de los pueblos, tratando de homogeneizar la vida entre los hombres y las mujeres.

El valor que se trata aquí, es el de la reivindicación de los propios pueblos y de los individuos que fueron y son despojados por las políticas de los gobiernos a través de

---

<sup>43</sup> Ibíd. p. 151

<sup>44</sup> Coll, César. Psicología y currículum. Piados. México, D. F. 2000. p. 139

la historia, que buscan el dominio en todos los sectores de la sociedad: urbanas, rurales e indígenas y en aspectos culturales, económicos e ideológicos.

El valor como principio normativo no estandarizado es el que promueve la tolerancia dialéctica, cuya función principal es abrir la mente de los interactuantes a que respeten y comprendan el significado del diálogo y de la comunicación con los otros, es decir, el quid de la comunicación que es el contenido. Esto es, la que hace cambiar la actitud del sujeto en ciertas situaciones adversas para que respondan con determinada consistencia, resistencia y cadencia ante los retos de la vida individual, familiar y comunitaria, por tanto:

"Una actitud es una tendencia a comportarse de una forma consistente y persistente ante determinadas situaciones, objetos, sucesos o personas. Las actitudes traducen, a nivel comportamental el mayor o menor respeto a unos determina los valores y normas: conducta de compartir, de respetar, de ordenar, de ayudar, de cooperar"<sup>45</sup>.

La actitud que se protagoniza consiste en una actitud de no a la sumisión, a la resignación, a la pasividad y aguante simplemente para que digan que la persona es muy buena porque no dice ni hace lo contrario. El sujeto con una tolerancia dialéctica es aquella que comparte sus puntos de vista de ciertos temas, contenidos o asuntos con los otros. Por eso la función de la tolerancia dialéctica, hace que las personas respeten las identidades propias de los otros, sus ideas, valores, la dignidad, formas de vida, tipos de organizaciones y sus mundos simbólicos o cosmogónicos que los distinguen. Pero, para que los sujetos compartan y se solidaricen dignamente en colectivos, es indispensable perder el miedo al otro, erradicar la xenofobia, los prejuicios hacia el otro y disminuir la impotencia cognitiva.

"La tolerancia es la actitud que nos permite convivir con los demás en paz, a pesar y con todo y nuestras diferencias. La violencia nace del miedo y del miedo de la

---

<sup>45</sup> *Ibíd.* p. 139

ignorancia y el prejuicio. Es imposible superar estas condiciones si no nos conocemos realmente. Y el acercamiento con el que es distinto de mi no es posible sin la tolerancia"<sup>46</sup>.

Poseer una actitud de convivir con el otro en paz sin diferencias, sin la contradicción y sin los conflictos constantes y dinámicos de la vida cotidiana, simplemente para estar en armonía, aunque no parezca bien, es adoptar una actitud pasiva. Esta concepción pura de la tolerancia no es aceptada por la tolerancia dialéctica ya que ella aprueba lo contrario: la paz activa y digna, la diferencia, la contradicción y los conflictos para el desarrollo, la reconstrucción y la reivindicación de la dignidad humana. Promueve el respeto desde el interior de la propia persona (Super Yo y su Ello) ya que el punto principal se basa en el reconocimiento del propio ser como una entidad única en su género, con una fuerza vital interna, como ser espiritual, cuyo valor ético se ha deteriorado y que requiere reconstruirlo con el objeto de comprender lo ajeno y lo propio, abriendo con ahínco nuevos horizontes, en este sentido:

"El significado moral de la tolerancia radica en su disposición para comprender las actitudes ajenas y ponderar sus razones, para dejar a un lado las equivocadas y acercar las mejor fundadas a las propias; en un diálogo que revisa también las convicciones propias originales, para afirmar lo que tiene de valioso y cambiar lo que se descubre como simple prejuicio. Este inicio de un intercambio que, sin embargo no supone una doctrina epistemológica determinada. Pero tiene su equivalente moral en opiniones menos estrictas acerca del tiempo y de los cambios de la historia, que no perciben los fenómenos de la cultura humana como identidades fijas de una vez para siempre, sino como realidades surgidas de los proyectos está siempre en tela de juicio y tiene que ser defendido, sobre las bases de convicciones firmes, que dispongan cada vez de mejores razones"<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> Hernández, Forcada Ricardo. Ética y violencia, en: *Época*, Semanario de México No. 510- 12 de marzo del 2001 p. 26

<sup>47</sup> Salmerón, Fernando. *Diversidad cultural y tolerancia*. Piados, México, D. F. 1998. p. 38

En este sentido, la tolerancia puede considerarse como un principio que fortalece los ideales colectivos de la vida democrática, y a su vez, se construye en el ejercicio de las prácticas de esta forma de vida. La tolerancia y la democracia funcionan en forma transversal en el entramado de las prácticas e interacciones sociales, ya que son valores y principios fundamentales en la construcción y en el desarrollo de los pueblos en todas sus dimensiones y aspectos y, en especial, en la educación.

Para la tolerancia dialéctica, la función es hacer que los sujetos cambien de actitud mental a una actitud más crítica, dinámica, abierta al diálogo y a la contradicción, esto derivará que las identidades personales y colectivas vayan evolucionando horizontalmente hacia la comunicación, al respeto recíproco, a la comprensión, a la solidaridad, a la cooperación y hacia el cambio. Sin embargo ¿qué son esas actitudes ajenas que hay que aceptar comprender y ponderar? Según Ezequiel Ander Egg la actitud es:

"Un estado o disposición psicológica adquirida y organizada a través de la propia experiencia individual y de la integración de los modelos sociales, culturales del grupo, que predispone al individuo a reaccionar de una manera determinada y bastante constante frente a ciertas personas, objetos, situaciones, ideas y valores"<sup>48</sup>.

El término respeto es otra categoría importante por aclarar ya que en la tolerancia significa el respeto a las ideas opiniones y/o manifestaciones sociales y culturales del otro, aunque difieran de las nuestras. Potenciar esas disposiciones flexibles y abiertas, según el diccionario, el respeto es: "Del lat.. Respectus, (atención, consideración). Consideración especial hacia personas o cosas en razón de reconocimiento de sus cualidades superioridad, mérito o valor. Tolerancia o actitud abierta hacia posturas u opiniones diferentes de las propias"<sup>49</sup>.

Respetar una idea, opinión y el valor intrínseco de la otra persona no es cuestión

---

<sup>48</sup> Ander- Egg, Ezequiel. Op. Cit. p. 23

<sup>49</sup> Diccionario de las Ciencias de la Educación. Santillana, México, D. F. 1993. p. 1257

fácil, requiere de una formación intelectual del ser humano más profundo ya que no es aceptar una idea simple o burda, sin razonamiento profundo. Por eso, la tolerancia no significa simplemente el aceptar y aprobar, sino que se trata de un nivel básico de análisis de los sujetos.

Para abordar cualquiera de los contenidos curriculares de cada asignatura del actual Plan y Programa de Estudio en vigor se considera pertinente que los profesores tomen en cuenta los siguientes valores éticos-filosóficos: la democracia, la libertad, la justicia, la autonomía, el diálogo y la corresponsabilidad. Estos valores filosóficos son los que estarán circunscritos a la tolerancia dialéctica, ya que ésta es la llave para la reconstrucción del aprendizaje escolar. Por lo que se sugiere emplearlos en forma articulada y cíclica, en intravalores, holística y transversalmente en conjunto. Para comprender mejor la propuesta se describirá a grosso modo a cada uno de estos valores o componentes.

La democracia, entendida desde lo etimológico quiere decir “demo: pueblo y cracia: autoridad”. Sin embargo, este concepto se ha inclinado más hacia al campo político, a los ciudadanos con derecho a voz y voto, no así para la población infantil, el no pueblo todavía ni para el campo pedagógico. La sugerencia es bajar este valor a las interacciones pedagógicas entre educador y alumno en todas sus dimensiones y considerarla como forma de vida en el trabajo conjunto en todas sus órdenes: de apertura, de inclusión y de participación acción. Porque se ha considerado que la población adulta tiene la capacidad de proponer cómo producir, administrar, construir o transformar la sociedad, cuando es demasiado tarde para comprender la situación y la importancia de participar en la vida social, familiar, escolar, estatal, nacional e internacional.

La democracia debe practicarse a temprana edad para potenciarla en el recorrer de la existencia misma. La escuela como aparato ideológico es la responsable de fortalecer y legitimar su valor en y para la vida de los nuevos ciudadanos. Porque si el pueblo infantil no ejerce la democracia, no será capaz de proponer formas de vida,

se hace creer que su nivel cognitivo aun no está preparado para eso, sino hasta los dieciocho años.

El ejercicio de la democracia no es de orden jurídico solamente, sino de orden ético - filosófico, cognitivo, pedagógico y político. De la forma como se proponen, eligen y se seleccionan candidatos ejidales, municipales, estatales y nacionales para una nueva administración, de esa forma se puede proponer y rediseñar los contenidos curriculares con la participación de todos; porque los sujetos principales de la educación son principalmente los padres de familia, alumnos, profesores y autoridades educativas.

Pero la concreción de ésta no se puede dejar en manos de un sólo grupo, sino se debe involucrar a todos activamente. Por lo que se propone una democracia pedagógica directa, participativa, interactiva, incluyente, integrativa, horizontal, desde debajo y de solidaridad. Se sugiere que la democracia se relacione con la tolerancia dialéctica, con la finalidad de trabajar en el pluralismo, la diversidad, la libertad de expresión, y que el poder se inicie en la población infantil, que se promueva y se fortalezca la autogestión, la autonomía y la revocación de toda índole de control y poder destructivo que viene de arriba, porque:

"La democracia como forma de vida... una reconstrucción laboriosa de todos, y un pacto entre todos, a diario renovado de vivir en el respeto de los derechos de todos. No hay democracia por tanto, si el individuo no es valorado en sí mismo o en otras palabras; es preciso que cada sujeto sea considerado como fin en sí mismo y no como medio o instrumento para otros fines distintos del propio"<sup>50</sup>.

Es una democracia-tolerante y dialéctica, que da apertura a un nuevo pacto en la participación pedagógica y en la reconstrucción del aprendizaje escolar, una democracia tolerante-dialéctica que busca, continuamente, la organización de

---

<sup>50</sup> Ortega, Pedro. et. al. Educación para la convivencia: La tolerancia en la escuela. Naullibres, México, D. F. p. 19



solidaridad para el aprendizaje común y significativo de todos, para todos y con todos, donde se enseña y se aprenda a proponer y no a imponer, construir y no destruir, convencer y no vencer, y donde se aprenda a obedecer y no a mandar, donde el individuo reconoce su estado de pertenencia como persona y no como un instrumento o un medio utilizado para propósitos ajenos.

La democracia que se sugiere afirma que las personas son seres interdependientes, racionales y capaces de tomar decisiones por sí mismas y se considera como centro de toda acción con valor propio. La tolerancia como principio nutre los ideales colectivos, fortalece la democracia, a su vez crece en el ejercicio cotidiano como forma de vida. Con una formación democrática y tolerante los educandos promueven el respeto a los derechos, la libertad y la preparación para la participación activa en la vida escolar, social y cultural. Además, la tolerancia y la democracia conllevan a los educandos a una preparación para la participación dialéctica en todos los ámbitos de la vida. No se trata, desde luego, de enseñar preceptos en forma de códigos rígidos, que pueden desviar a los educandos a un adoctrinamiento, sino de construir, en la escuela, una democracia para todos y todas, porque nadie es propietario absoluto de ella.

La libertad es un valor, que se manifiesta en la práctica social en forma distinta y compleja. La libertad como estructura cognitiva de la persona que permite usar su capacidad de libre albedrío para determinar con base a sus dimensiones y estado de conciencia, su elección, abstinencia, aceptación y creación de opciones múltiples que le oferta su vida presente. No la libertad contraria a la esclavitud física, sino la libertad cognitiva conceptual, pedagógica y ética. La libertad de afirmar y de negar. La libertad de expresar y de participar.

La libertad ha fluido más en el campo político y religioso que en el campo pedagógico o educativo. En los aparatos ideológicos de partidos políticos encontramos diferentes posturas filosóficas antagónicas, de igual forma en los aparatos ideológicos religiosos, pero no encontramos libertad en el aparato ideológico del sistema

educativo, con Planes y Programas de Estudio donde la libertad ideológica sea una realidad, sin embargo, se encuentra vedada todavía y existe un documento rector nacional que regula el perfil de egreso de los educandos, por eso:

"La libertad humana abarca, sobre todo, el campo de la conciencia y exige la libertad de conciencia en el sentido más amplio: La libertad de pensamiento y de sentimiento, la incondicionada libertad de opinión sobre todos los temas prácticos o especulativos, científicos, morales o teológicos. La libertad de expresar y publicar sus opiniones parece no corresponder a esta esfera puesto que se vincula con actos que afectan a otras personas; pero como es casi tan importante como la libertad de pensamiento y esta sometida en gran parte, a las mismas consideraciones, en la práctica, no puede separarse de la libertad de conciencia"<sup>51</sup>.

La libertad tolerante-dialéctica, como componente didáctico y metodológico que se sugiere ejercer en la práctica pedagógica entre educador y educando es la libertad de pensamiento, sentimiento, opiniones y de acciones, que gira en torno a cinco aspectos fundamentales: libertad de elección, abstención, aceptación, participación y de creación de y para la vida. En este sentido se considera importante articularla con el ejercicio de la democracia para que, al abordar los contenidos curriculares se manifieste la libertad tolerante dialéctica articulada con la democracia.

La justicia es otro componente que se presenta en las distintas relaciones de la vida cotidiana y se aplica más en el Derecho Positivo en su carácter legal. Sin embargo, en este trabajo se sugiere relacionar, en el ámbito pedagógico, la justicia distributiva, porque la conmutativa ha coadyuvado a categorizar y apoyar a la sociedad en forma homogénea dar a cada quien lo que le corresponde, mientras que la distributiva significa justicia con equidad dar más a los que menos tienen y dar a cada quien lo que le corresponde pero en la diferencia, porque dar igual a los desiguales es propiciar más la desigualdad.

---

<sup>51</sup> Fetscher, Iring. Op cit. p. 120

En este sentido la justicia positiva ha coadyuvado a un aprendizaje memorístico y mecanizado, cuyo objetivo en la práctica pedagógica, es el producto forjado con normas estandarizadas y descontextualizadas. Por ejemplo la evaluación de la enseñanza y aprendizaje a través de pruebas objetivas, únicamente válidas para la acreditación y no para la justicia equitativa, con carácter cualitativa, que pondera el proceso y la diversidad.

La autonomía es otro componente en la vida personal, social y política, privilegia el autogobernarse y la autodefinición. Sin embargo en la práctica pedagógica, se ha limitado su ejercicio. Por otro lado, se sugiere que la autonomía se desarrolle en la práctica pedagógica dentro del aula. Esto significa propiciar en los educandos el ejercicio de la autonomía constructiva, mediatizada por los contenidos escolares. Según Fernando Savater, la escuela debe de promover y fortalecer el ejercicio de la autonomía porque:

"La educación debe formar para dar autonomía a la persona, es decir, para que la persona sea capaz de decidir y de elegir su camino; formar para la cooperación, esto es, la capacidad de trabajar y entenderse con otros, es decir, lo que uno sabe y entender lo que saben los demás"<sup>52</sup>.

La autonomía expresada de esta forma conlleva a los educandos a que desarrollen sus competencias cognoscitivas, socio-afectivas y colectivas para la reconstrucción del aprendizaje escolar en forma interdependiente, con el propósito de elegir otros caminos que propicien la comprensión significativa de los contenidos curriculares y el entendimiento recíproco entre compañeros.

La corresponsabilidad con tolerancia-dialéctica, como los otros valores descritos, tiene carácter individual-colectiva. Es un valor que debe estar concatenado cíclicamente con los otros para que se potencie en el individuo y en la colectividad,

---

<sup>52</sup> Savater, Fernando. Los caminos para la libertad. Ética y educación. Ariel, México, D. F. 2000 p. 53

un pacto puntual, es dar a los sujetos o a la colectividad legitimidad en sus actos para que las cumplan mutuamente, respondan conforme a las cláusulas definidas previamente. La corresponsabilidad se puede considerar como la competencia recíproca cognitiva para responder en forma voluntaria y puntual las acciones, sin coacción alguna de las partes que celebran el pacto.

La corresponsabilidad es dual, es decir, ambos participantes tienen la misma potencia de responsabilidad, el toma y dame. Hay entre los actores voluntad recíproca de intercambio de pensamiento, sentimientos, opiniones, omisiones, propósitos y de acciones. La responsabilidad por tanto:

"Permite que la persona responda en sus deberes ante sí misma y ante los demás, con plena conciencia y asumiendo las consecuencias de sus actos. La forma más eficaz de inducir a un niño a la conducta responsable es otorgándole responsabilidad, de manera que se le ofrezcan alternativas para que elija alguna, permitiendo que tome decisiones de acuerdo con su capacidad y dejando que asuma las consecuencias de sus actos"<sup>53</sup>.

La tolerancia-dialéctica es la aceptación recíproca de responsabilidades de cada sujeto de acuerdo a sus posibilidades y consecuencias. No es ético responsabilizar a alguien que no pueda cumplirla, sería injusto. La tolerancia no es permisividad absoluta sino relativa o delimitada, según la naturaleza del evento o situación y según el contexto social y cultural donde acontece. Por eso ambos pactantes deben de considerar las posibilidades y las implicaciones, antes de asumir cierta responsabilidad, tomar concienzudamente las decisiones para no afectar la integridad física y psicológica de los demás. Por eso es de vital importancia, en la práctica pedagógica, el ejercicio de la responsabilidad mutua porque mantiene la credibilidad, potencia el intelecto crítico, disminuye la soberbia, potencia las acciones colectivas y la autoestima.

---

<sup>53</sup> Bobadilla, Hurtado María del Carmen. Et. al. Educación con valores. Norma, México, D. F. 1996. p. 106

El diálogo representa el último componente considerado de vital importancia para la tolerancia dialéctica en la reconstrucción del aprendizaje escolar en el aula. La tolerancia dialéctica significa, tolerancia dialogada o negociada.

El término diálogo significa literalmente "a través del logos", "diá" significa a través de y "logos" significa palabras o razonamientos. Un diálogo es compartir o intercambiar razonamientos. En el diálogo los sujetos externalizan desde sus ethos, su identidad cognitiva, hasta poner en evidencia sus realidades. Ponen en desafío sus razonamientos a través de las palabras.

La función del diálogo es convocar a otros a la investigación de un tema determinado con el fin de encontrar la verdad o la falsedad relativa del evento, busca el proceso y no el producto terminado. El diálogo en sí no resuelve el problema. Pero es condición vital para resolver cualquier problema.

En el diálogo los participantes deben tomar una decisión consciente, responsable y compartida, ya que el diálogo es un compromiso serio, sostenido mediante un tema de investigación; contenidos curriculares o, si no, a través de una interrogante. Involucrarse en el diálogo es formar parte de la audiencia con la oportunidad de poder participar activa e intelectualmente, provocando en su ser una catarsis simbólica que propicia la comprensión y el aprendizaje significativo.

"El diálogo es un intercambio en el que los participantes avanzan juntos paso a paso basándose en un acuerdo o en opiniones compartidas. Cuando los participantes descubren que existe desacuerdo con respecto a las definiciones o los principios, es precisamente ese desacuerdo el que debe constituirse en el tema del diálogo"<sup>54</sup>.

En este sentido el diálogo no es un debate, menos una competencia, sino una opción metodológica social que busca la comprensión, la negociación y la concertación

---

<sup>54</sup> Apatow, Robert. El arte del diálogo. Edaf. Barcelona, España, 1999. p. 72

conjunta, con el propósito de hallar los pro y los contra de determinado tema de análisis o de investigación. Por eso, el diálogo tiene un enfoque dialéctico, que no se espera desarrollar en forma pasiva sino con un carácter dinámico, que surjan acuerdos de los desacuerdos, de la tesis a la antítesis y de ésta a la síntesis; es decir, a un nuevo sentido de razonamiento del objeto de estudio.

El diálogo propicia la reconstrucción del aprendizaje escolar y se espera que los participantes del evento actúen con responsabilidad y serenidad ante el mundo de la contradicción, ya que ésta provoca una verdadera catarsis intelectual entre los participantes porque la calidad del diálogo estriba, principalmente, en el estado holístico de la mente y tiene un carácter escéptico, ya que:

"Esto significa que una mente en estado de diálogo no es diferente de una mente observadora y atenta que, esencialmente, es una mente en estado de aprendizaje entendiendo por aprendizaje no la acumulación de conocimiento, sino la capacidad de discernimiento entre lo que es verdadero y lo que es falso. La mente en estado de diálogo no está sujeta a ninguna opinión o creencia religiosa, no busca la satisfacción, ni juzgar en base a preferencias o versiones sobre lo que es verdad. Para esta mente, cada experiencia, cada plática, cada libro es una fuente de profundas interrogantes"<sup>55</sup>. El propio conocimiento y el entendimiento son, entonces producto de la exploración que puede hacerse de estas preguntas. La mente en estado de diálogo es una mente estudiosa de la vida, constantemente indagando, observando, aprendiendo y creciendo en entendimiento, una mente que nunca se adhiere a una conclusión, nunca se sostiene en opiniones ya elaboradas. Sólo una mente así, puede trascender los límites del conocimiento y descubrir si hay algo sagrado más allá de todo pensamiento y creencia humana.

---

<sup>55</sup> Khrishna, Padmanabhan. El destino indivisible de la educación. Pax, México, D. F. 1997. p. 7

## CAPÍTULO 3

### LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA, ACCIONES Y MANIFESTACIONES DE LA TOLERANCIA

#### 3.1. Contexto ideológico indigenista

Las políticas indigenistas para la planeación educativa del Estado mexicano, histórica y prácticamente, han tenido ciertas consecuencias en la formación de los sujetos. Algunos momentos históricos de la educación indígena, a principios de los años veintes por las demandas sociales de entonces se elabora un proyecto educativo a favor de las comunidades indígenas, llamándolo Escuela Rural Mexicana, tuvo dos grandes acciones fundamentales. La primera era cómo integrar a los grupos indígenas a la vida nacional. La segunda, cómo darle a México una lengua común para todos. Para atender estas acciones se propuso el método directo, que consistía en enseñar a las niñas y niños indígenas el castellano, sin usar la lengua materna, es decir, la lengua indígena. Junto con este método surgió la corriente ideológica indigenista, conocida como política incorporacionista.

La corriente ideológica incorporacionista significa en la práctica desindianizar al indio, que olvide su cultura, que cambie su modo de pensar y que pase a formar parte de la nación. Porque en esta perspectiva ideológica para ser mexicano debe abandonar su propia cultura, costumbres, valores, modo de organización y dejar de hablar su idioma y aprender a toda costa, el español. En consecuencia, incorporar al indio a la vida nacional, sin sus elementos socioculturales que lo caracterizan y se apropie de la cultura dominante. Con estas acciones de la política incorporacionista, la escuela no toleró las idiosincrasias propias de los alumnos, porque imponían sus esquemas ideológicos en el aula.

"La instrucción escolar ignora la cultura de la mayoría de los mexicanos y pretende

sustituirla en vez de desarrollarla. Es una educación planeada y decidida desde el centro, desde la ciudad y desde el poder...Es una educación que niega lo que existe y provoca en el escolar una disociación esquizofrénica entre la vida concreta y sus horas en el salón de clase. Y a eso tiende explícitamente, porque la convicción de que la escuela es el camino de la redención pasa por una convicción más profunda: lo que sabes no tiene valor, lo que piensas no tiene sentido; sólo nosotros, los que participamos del México imaginario, sabemos lo que necesitas aprender para sustituir lo que eres por otra cosa"<sup>56</sup>.

Los autores que conforman el México imaginario son los que saben, ellos planean y deciden por nosotros, los del México profundo, ya que sostienen que no tenemos valor ni pensamos, y si pensamos carece de sentido.

Hacen cambiar nuestros esquemas por otros, logrando aborrecer lo propio. Aunado con esta política incorporacionista, desde los años 40s hasta los 60s, en el tiempo de Jaime Torres Bodet se priorizó la falta de respeto a los derechos primordiales de las comunidades indígenas, en congruencia con sus necesidades y fisonomía cultural. Además, los Planes y Programas de Estudio fueron elaborados a partir de las necesidades y visiones de las zonas metropolitanas e implementados en las comunidades indígenas sin excepción alguna, se enfatizaron las actividades académicas en lugar de las productivas y se descuidó el sentido social que tiene la educación. Estos proyectos nacionales derivaron efectos de segregación y exclusión, intentando eliminar la diversidad cultural.

"Lo que se ha propuesto como cultura nacional en los diversos momentos de la historia mexicana puede entenderse como una aspiración permanente por dejar de ser lo que somos. Ha sido siempre un proyecto cultural que niega la realidad histórica de la formación social mexicana por lo tanto, no admite la posibilidad de construir el futuro a partir de esa realidad. Es un proyecto sustitutivo, en todos los casos; el

---

<sup>56</sup> Bonfil, Batalla Guillermo. México profundo, una civilización negada. Grijalbo, México, D. F. 1997. p. 183



futuro está en otra parte, en cualquier parte, menos aquí mismo, en esa realidad concreta. Por tanto, la tarea de construir una cultura nacional consiste en imponer un modelo ajeno, distante por sí mismo que elimine la diversidad cultural y logre la unidad a partir de la supresión de lo existente”<sup>57</sup>.

Esta política incorporacionista fue la base para la elaboración de proyectos para el futuro del México profundo por el México imaginario. Sin embargo, no funcionó como se esperaba en las comunidades indígenas, a pesar de la fuerza con que se aplicó por parte de los maestros rurales, porque los docentes no dominaban la lengua indígena que hablaban los alumnos. De tal forma que los maestros tuvieron muchas dificultades en la comunicación y en su práctica docente.

Otros investigadores como Moisés Sáenz, Rafael Ramírez y José Vasconcelos, con base a los fracasos de la política anterior y después de una serie de investigaciones y recorridos en las regiones indígenas, plantearon una nueva modalidad de enseñanza, es decir, propusieron como estrategia para lograr una mejor enseñanza y aprendizaje, utilizar la lengua indígena. Implementando, desde entonces, una nueva corriente ideológica; la integracionista, que surge en la década de los treinta. Esta nueva corriente ideológica, indigenista, significó articular o unir elementos culturales, valores y conceptos diferentes con la civilización occidental.

Una acción trascendental fue que, en el año de 1940, se realizó el Primer congreso Indigenista Interamericano, en la Ciudad de Pátzcuaro, Michoacán, México; en la que asistió el Presidente Lázaro Cárdenas reuniéndose investigadores, representantes de grupos sociales, etnólogos, antropólogos y sociólogos con la finalidad de integrar y mexicanizar al indio mediante planes socioeconómicos, culturales, políticos y educativos. Para ampliar y dar atención a las comunidades indígenas se crea el Instituto Nacional Indigenista en 1948 y, de ahí, los Centros Coordinadores Indigenistas. Por ejemplo, en 1952 se funda en la ciudad de San Cristóbal de Las

---

<sup>57</sup> *Ibíd.* p. 106

Casas, el Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tsotsil, en la Región de los Altos de Chiapas, cuyo propósito fue atender tres acciones principales: la acción económica agropecuaria, la acción educativa y la acción sanitaria.

En lo que respecta a la acción educativa, ésta tuvo como objetivos fundamentales en la educación indígena, la concreción de la política indigenista: la integracionista y a través de ella la transmisión de patrones culturales diferentes a la vida comunitaria. En tal sentido, la integración de los indígenas a la vida nacional.

La política de integración llevó a efecto a diversas culturas ya que no fueron respetadas tal como se pensaba. Sin embargo, esta corriente ideológica recupera la atención de la población infantil a través de la creación de la educación bilingüe bicultural. Y para promover y desarrollar una educación indígena, con base a las políticas integracionistas, en 1973 se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, con la finalidad de castellanizar y alfabetizar a las comunidades indígenas. En 1978, cambia de denominación a Dirección de Educación Indígena, con el propósito de elaborar el Proyecto Educativo Bilingüe Bicultural.

Con la política integracionista se implementa la política del lenguaje, es decir, enseñar a los niños indígenas, en los primeros grados de educación primaria la lengua materna L1 y conforme se avanza, el docente va disminuyendo gradualmente el uso de la lengua materna de los niños, hasta que la lengua castellana L2 se utilice en la comunicación con los alumnos dentro y fuera del aula. "Aquí el problema consiste en hacer que desaparezcan los idiomas y dialectos indios, y difundir el español como idioma único. El único medio para lograrlo consiste en enseñar el español a los indios y en prohibir el uso de los idiomas indígenas"<sup>58</sup>. Esta es una de las formas de integrar al indígena a la vida nacional; con la adquisición de la L2 promover la castellanización de los niños en la escuela.

---

<sup>58</sup> Brice, Heath Sherley. De la colonia a la nación. INI, México, D. F. 1986. p. 143

Con esta característica de la política integracionista la escuela va imponiendo sus sistemas de comunicación, reduciendo el uso de las lenguas indígenas, en lugar de desarrollar una educación bilingüe. Los métodos de lecto-escritura son formalizados y privilegian métodos puros como: el onomatopéyico, el ecléctico, el silabario de San Miguel, etc. El propósito es lograr la lecto escritura y no el uso de la comunicación funcional.

Además, es común la aplicación de exámenes mensuales al término de cada tema o al finalizar cada unidad temática, con el objetivo de conocer el estado académico de los alumnos y promover el grado siguiente superior inmediato. Los contenidos curriculares son descontextualizados y propician el aprendizaje memorístico y mecanizado. La relación entre maestro y alumnos son de forma autoritaria y paternalista. Se espera que dentro del salón de clases los niños permanezcan callados, quietos y presten atención a las explicaciones del maestro para que luego las apliquen en sus tareas escolares.

Sin embargo, en otro nivel de explicación, esta política sostiene que para integrar a los alumnos a la vida nacional se debe respetar su lengua y su cultura como contenidos de enseñanza, y que, en los primeros grados se utilice la lengua materna L1 y conforme vayan avanzando la lengua castellana pero que ambas lenguas tengan un desarrollo equilibrado para la enseñanza y aprendizaje, así derivar una educación bilingüe.

Como marco de referencia, es posible reflexionar que en la política integracionista subyace el modelo de tipo aditivo, es decir; la coexistencia de ambas lenguas y culturas. Además que la política integracionista acepta al sujeto tal como es, con todas sus particularidades socioculturales para integrarse a la vida nacional. En 1993 surge la Reforma curricular donde plantea nuevamente que la educación indígena retome los valores culturales del entorno social de los alumnos propiciando un proceso de aprendizaje significativo. Sin embargo, a pesar de la nueva propuesta

curricular, gran parte de los docentes continúan desarrollando prácticas tradicionales manifestando intolerancia, imposición y exclusión. Ante tal reflexión conviene analizar, qué sentido le dan los docentes a las nuevas propuestas pedagógicas y qué factores influyen para transformar su práctica docente, que les permita dar respuesta a las necesidades actuales de sus alumnos y de su entorno social-comunitario.

### 3.2. La tolerancia y sus relaciones con el saber, poder, hacer docente

Un aspecto importante de análisis es el poder del profesor en el aula y cómo lo aplica en la transmisión del conocimiento, asimismo, las relaciones que establece con sus alumnos, al respecto el autor Ander-Egg plantea, que el poder es:

"Capacidad de hacer o producir un efecto deseado, incluyendo en el comportamiento de otros. Dominio, imperio, facultad para hacer o abstenerse o para mandar algo. El poder es un aspecto omnipresente en todas las relaciones humanas, es decir, es una cualidad relacional. Puede apoyarse en la riqueza, el conocimiento, la fuerza física, la popularidad, el carisma o el control de determinados aparatos de poder. Suprema potestad rectora o coactiva del Estado, para controlar, ordenar o someter"<sup>59</sup>.

En congruencia a este planteamiento, vamos a ubicarnos en el análisis y descripciones de las observaciones realizadas en la Escuela Primaria Bilingüe Cinco de Mayo, respecto a las manifestaciones de poder y práctica de la tolerancia en la transmisión del conocimiento en el aula. Para esto es necesario recuperar algunas interrogantes en relación a las actitudes manifiestas en la reconstrucción del aprendizaje escolar, tales como: ¿por qué a los alumnos les agrada mirar hacia fuera del aula?, ¿qué es lo que no soportan y por qué? ¿por qué cuando dan el toque de recreo o salida a los alumnos les da mucha alegría?

En la investigación realizada con los maestros de esta Escuela Primaria Bilingüe se

---

<sup>59</sup> Ander-Egg, Ezequiel. Diccionario del Trabajo Social. Lumen, Buenos Aires, Argentina, 1999. p. 228

hicieron entrevistas con el propósito de saber qué entienden por el concepto de tolerancia. La respuesta que aportaron se correlacionó con la práctica pedagógica que desarrollan en el aula, con la intención de identificar la congruencia o incongruencia de la manifestación de la tolerancia en el proceso de aprendizaje escolar, es decir, la relación entre lo conceptual con lo actitudinal en la acción práctica.

Observemos algunas respuestas de los profesores acerca del concepto de tolerancia identificando sus diferencias.

La profesora de 1er. grado contestó sobre el concepto de tolerancia:

"Es el respeto hacia las opiniones o prácticas de los demás aunque sean contrarias a las nuestras".

El profesor de 1er. grado contestó:

"Respeto de toda clase de individualidades, aptitudes, conductas..., la diversidad cultural, el respeto y el valor que tiene una de estas virtudes del ser humano permite el trabajo armónico dentro de un grupo".

El profesor de 2º grado respondió:

"Es aceptar las diferencias de conocimientos, ideas, expresiones, ideologías, etc,".

El profesor de 3er. grado comentó:

"Tolerancia es ser paciente, flexible, consentir, dar afecto, tener cariño, tener serenidad a personas a quien tratamos o atendemos".

El profesor de 4º grado comentó lo siguiente:

"Es actuar con paciencia y comprensión ante cualquier situación en la cual estemos participando".

El profesor de 5° grado comentó:

"Aceptar distintas conductas o ideología humana".

La profesora de 5° grado comentó:

"Soportar con paciencia sin perjuicios ciertas prácticas contrarias hacia una persona".

Las definiciones de las profesoras y profesores respecto al concepto de tolerancia se pueden diferenciar en función de los tipos de tolerancia. Primero, las definiciones que hacen referencia a la tolerancia pura o dogmática. Por ejemplo, al ser paciente y consentir, actuar con paciencia, aceptar distintas conductas y soportar con paciencia ciertas prácticas contrarias. Estas definiciones pueden ser interpretadas como sentimentales e ideales, aunque predominen las adversidades en el grupo de los alumnos el profesor y profesora las aceptan y las soportan con paciencia. Esto indica dejar en libertad a los alumnos y que no serán amonestados por sus conductas o prácticas inadecuadas. Sin embargo, al contrastarlas con la práctica concreta se observan exigencias que deben cumplir los alumnos, comportarse de cierta forma, para cumplir con las normas de conductas establecidas dentro del aula.

En consecuencia, se acepta y soporta lo que de antemano se desea que hagan o para comportarse. Hay cierta distancia entre lo expresado y lo real. Por ejemplo, en una ocasión, el profesor un día antes pidió a sus alumnos que trajeran un globo para trabajar sobre las divisiones de la tierra, pero dos niñas no llevaron sus globos y al momento de abordar el tema pidió el profesor a los alumnos que sacaran sus globos y los inflaran. Estas dos niñas no lo hicieron porque no los llevaron o no los consiguieron. Al ver el profesor que estas dos niñas no sacaron sus globos les preguntó de esta manera ¿y sus globos de ustedes dónde están? Las niñas se

agacharon y no contestaron ¡les dije que los trajeran!. Dijo el profesor con cierta desesperación y reprobación acerca de las dos niñas que no llevaron sus materiales. En esta acción es posible derivar que el profesor no acepta ni soporta las conductas contrarias de sus alumnos en el proceso de aprendizaje escolar y que las practicas de tolerancia quedan en un nivel conceptual.

En otra observación de 3° y 4° grados, se verificó que no todos los alumnos asisten diariamente. Algunos tienen falta en la lista de asistencia marcado con una diagonal en el espacio correspondiente ¿por qué poner una diagonal cuando el profesor debe soportar y aceptar con paciencia las conductas y prácticas contrarias? Interrogué a los profesores al respecto ¿qué hacen con las niñas o niños con inasistencias? Primero platicamos con ellos y si no cumplen los reportamos con el comité para que lo pase en asamblea de la comunidad, así hacemos para que sepa su papá. En esta respuesta se aprecia que no se soportan ni se aceptan con paciencia las conductas y prácticas contrarias sino que se aplican castigos para corregir la asistencia de los alumnos, en esta situación puede deducirse que en la mayoría de las actividades escolares se generan conductas de intolerancia hacia los alumnos

Respecto a las definiciones que se refieren al tipo de tolerancia dialéctica, se pueden analizar a través de los conceptos siguientes: respeto a las opiniones o prácticas contrarias, a las individualidades como: aptitudes, conductas diversidades culturales, diferentes expresiones etc. En las definiciones que expresaron los profesores se recupera una conceptualización dialéctica ya que éstas respetan las opiniones y prácticas, expresiones, conductas y manifestaciones culturales diversas y diferentes. Procede precisar que estas demostraciones de tolerancia no son del 100%, aun se presentan ausencias de respeto de opiniones y manifestaciones socioculturales propias de los alumnos.

La figura y el rol que desempeñan los profesores en el espacio del aula es trascendental. Sin la figura y función de éstos, los alumnos no tendrían la iniciativa y la autonomía que impulse el trabajo propio en el grupo. Aunque muchas veces

genera cierto grado de dependencia. En todos los grupos y grados se pudo observar que en el trabajo dentro del aula se privilegia la participación e intervención de los docentes en los trabajos escolares; por ejemplo en el 2° grado, el profesor planeó sus actividades de matemáticas, sobre la enseñanza de sumas y restas de dos cifras con un tiempo de 45 minutos y el profesor participó enseñando casi los 40 minutos y el resto fue el de los alumnos en copiado. De igual forma en el 5° grado, el profesor planeó sus actividades sobre la enseñanza de las divisiones de la tierra o del globo terráqueo en 45 minutos, al desarrollarla se observó que ocupó aproximadamente 35 minutos, los otros 10 minutos los utilizó como retroalimentación; por lo que se evidencia reducido tiempo para las actividades de los alumnos dentro del aula, puesto que casi todo es transmitido y aceptado.

En estas observaciones se destacan dos acciones fundamentales que son el dar y recibir; el poder de dar el saber, es una práctica metodológica tradicional de enseñanza de parte del profesor y recibir por parte de los alumnos. La verticalidad del actuar y el manejo del tiempo por parte del profesor reduce la participación de los alumnos y propicia la dependencia, la imposición y la sumisión en ellos. Se manifiesta un bloqueo del accionar y desarrollo de las capacidades de los alumnos. El poder en el docente y la tolerancia en los alumnos. En esta lógica invertir el poder en los educandos y tolerancia en el docente como proceso de reconstrucción del aprendizaje escolar.

Otro aspecto importante es el análisis de las observaciones respecto de cómo se manifiesta la tolerancia en la reconstrucción del aprendizaje escolar, a través de la aplicación de las normas establecidas y legitimadas por los organismos educativos y el poder que ejercen en la transmisión de los contenidos curriculares dentro y fuera del aula.

Uno de los referentes normativos que permitió llevar a cabo las observaciones, es el Acuerdo Número 96, Relativo a la Organización de las Escuelas Primarias, decretado el 26 de noviembre de 1982, por el entonces Secretario de Educación Fernando



Solana señala textualmente, el Artículo 4° que a la letra dice: "La educación primaria impartida en los planteles a los que se aplica este acuerdo, deberá ajustarse a las normas jurídicas y pedagógicas... aprobados por la Secretaría de Educación Pública"<sup>60</sup>, y el Artículo 16, fracción III, dice: "Acatar, difundir y hacer cumplir en el plantel las disposiciones e instrucciones de la Secretaría de Educación Pública, emitida a través de las autoridades competentes"<sup>61</sup>.

Por citar un ejemplo de las normas establecidas, para llevar a cabo los honores a la bandera los días lunes. Las niñas y niños se forman por grado y grupo junto con sus profesoras y profesores antes de la hora establecida de entrada, se concentran en la plaza cívica para realizar los honores al lábaro patrio, es común escuchar las siguientes palabras del profesor o profesora de ceremonia o de guardia antes que entre la escolta con la bandera nacional ¡atención tomar distancia, por tiempo, ya! ¡atención firmes ya! ¡saludar ya! ¡firmes ya! Una vez llevado a cabo los honores a la insignia nacional, que consiste en los saludos, participaciones por el alumnado, entonación del himno nacional y, finalmente el himno a Chiapas, el profesor o la profesora de guardia, ordena que se lleve a cabo el concurso de higiene y de puntualidad, que son todos los días. Después pasan los alumnos en orden a sus respectivos salones.

Se percibe plena aceptación a estas actividades cívicas en forma dogmática, aunque no se tengan bases de comprensión, relación y significado de este acto cívico para la vida individual-social de los alumnos.

Lo anterior indica que muchas prácticas promovidas por la escuela son transmitidas sin ser cuestionadas o reconstruidas. La educación en algunos contextos sigue siendo más informativa que formativa, mucho menos transformativa. La escuela como institución social pretende desarrollar una formación integral en sus alumnos,

---

<sup>60</sup> Quiles, Cruz Manuel. Antología de documentos normativos para el profesor de educación básica. TMSA. De A. C., México, D. F. 1998. p. 174

<sup>61</sup> *Ibíd.* p. 178

pero su estructura y dinámica que establece exige el cumplimiento de normas instituidas sociohistóricamente .

Otra observación de mucho significado dentro del salón de clases, es el permanecer quieto y en silencio. Casi en todos los grados y grupos las niñas y niños permanecen la mayor parte del horario de actividades académicas quietos y en silencio. Sólo hablan cuando autoriza la docente o el docente. La participación espontánea de las niñas y niños es poca o casi no existe. Hay ausencia de dinámicas de grupo, estrategias de interacción en la realización de las tareas escolares. Esto deriva que prevalece la pasividad en los alumnos, el profesor o profesora emplean métodos tradicionales, como el sentarse en filas, sólo niñas y sólo niños, no se desarrolla una estrategia de trabajo grupal participativo.

Se interpreta que la interacción de los alumnos no es valorada ni tolerada por la o el docente y no se da la orientación y el fortalecimiento del trabajo en equipo. Esto repercute que las niñas y niños se fastidien y se sientan presionados, se manifiestan contra las normas escolares. Al respecto, se plantea lo siguiente: ¿por qué a las niñas y niños les gusta mucho mirar hacia fuera, cuando están dentro del aula? Algunas razones son, porque la metodología de trabajo en el aula es repetitiva, las normas escolares se aplican con demasiado autoritarismo, reduciendo el interés y la creatividad de los alumnos.

Ante esta situación, los alumnos reaccionan a través de diversas manifestaciones como moviéndose, mirando, jugando, haciendo travesuras o simplemente se tornan inquietos dentro del aula. Asimismo, manifiestan una gran alegría cuando dan el toque de salida al recreo o salida de clases. Con esto se interpreta que la escuela posee cierto poder que orienta a los alumnos hacia prácticas de intolerancia, individualismo y sumisión, provocando en ellos bajo rendimiento y ausentismo escolar. Lo que la escuela espera son actitudes homogéneas de los alumnos que permita de forma masiva implementar las normas escolares que como institución tiene.

Otro aspecto observado fue que los alumnos manifiestan una actitud de respeto al entrar a las aulas todos se ponen de pie y saludan buenos días maestro en coro y de inmediato el maestro contesta, buenos días niños, siéntense. Esta forma de saludar a los visitantes en los salones es de mucha importancia ya que es una de las formas de manifestar el respeto hacia los otros o a la autoridad. Sin embargo, puede interpretarse como una práctica de la escuela tradicional, que significa sumisión y aceptación de la normatividad institucional, producto de una educación bancaria para un modelo de conducta. La manifestación de esta forma de conducta y de respeto significa que se han adaptado y asimilado las normas y reglas institucionales dentro del aula.

Esto puede leerse que la escuela busca lograr en los alumnos una educación de modelo, con esquemas cerrados y homogéneos, la sumisión, la pasividad, la obediencia y el respeto. Estos procesos de formación, no permiten desarrollar la defensa cultural y la reorientación de una reconstrucción del aprendizaje escolar con manifestaciones de una tolerancia dialéctica, que correlacione el poder de la institución escolar con el poder de la cultura. Esta ausencia de articular ambos poderes para que propicien el aprendizaje significativo es producto del proceso sociohistórico de la sociedad, con sus múltiples conflictos, fundamentos teóricos, ideologías y líneas disciplinarias como la filosofía, psicología, sociología, pedagogía y paradigmas en cada uno de los sistemas educativos.

En relación al poder de los contenidos curriculares preestablecidos en el Plan y Programa de Estudio de la Educación Primaria, Reforma Curricular de 1993, ejercen poder en los alumnos en varios sentidos, en las observaciones se verificó que los contenidos curriculares preestablecidos subordinan la voluntad, los conocimientos y la identidad propia de los alumnos, y los profesores las legitiman. Al llevar a cabo el análisis del mapa curricular del Plan y Programa de Estudios de Educación Primaria y la Ley General de Educación se observa apertura de reflexión crítica hacia los contenidos curriculares. A pesar de ello, la intervención de los profesores hace que los contenidos no promuevan el análisis y la reflexión crítica. Esto da pauta a que los

contenidos del currículum se transmitan directamente, sin tomar en cuenta las características del contexto sociocultural de los alumnos indígenas, lo cual es fundamental y que además el documento rector es flexible pero muchas veces la aplicación real que hacen los docentes es formal y cerrada.

Un ejemplo es que al realizar las observaciones dentro del aula acerca de la enseñanza y aprendizaje en forma bilingüe se observa que en realidad no se brinda una educación bilingüe de calidad, predomina el uso de la lengua española pasando a segundo término las lenguas indígenas que dominan los alumnos tsotsiles y kanjobales. Aunque en el artículo 19, del Acuerdo 96, dice al respecto: “El personal docente que preste sus servicios en escuelas bilingües y biculturales, deberá dominar el idioma español y la lengua nativa del lugar”<sup>62</sup>.

Al respecto del dominio del español y lengua indígena por parte de los docentes se presenta un problema fuerte ya que los profesores dominan otras lenguas indígenas como son: tojolabal, mame, mocho, ch'ol, zoque y tzeltal. Por lo mismo, es difícil desarrollar una educación bilingüe porque implica aprender las lenguas indígenas de los propios alumnos. Para dar respuesta a esta problemática, los docentes hacen uso del español como única lengua de enseñanza y aprendizaje, en esta lógica, se interpreta que subsiste el poder del español respecto o mediante la fonología, morfología, semántica, sintáctica y como consecuencia se da la reducción gradual del poder de las lenguas indígenas.

Una alternativa para resolver el problema de comunicación y de enseñanza de la lengua es el procedimiento de castellanización. En reunión de trabajo con diferentes docentes, se analizó el Proyecto Escolar, observándose que las razones para la elección de esta alternativa son diversas; una de ellas es que los niños deben aprender el español para que sepan defenderse en distintos contextos; otra, que la enseñanza en lengua indígena provoca dificultades a los alumnos en su aprendizaje,

---

<sup>62</sup> Ibidem. p. 181

también los padres de familia no aceptan la enseñanza en lengua indígena porque la consideran de menor importancia y utilidad para su vida. La castellanización se sigue utilizando como método directo de la enseñanza y cada vez adquiere poder y espacio en el aula. En correspondencia a lo planteado, procede reflexionar que el proceso de desvalorización de las lenguas indígenas en la escuela en muchos casos es producto de la colectividad escolar como son: los docentes, padres de familia, autoridades de la escuela y alumnos.

"A pesar del nuevo enfoque aditivo del programa bilingüe oficial, los maestros siguen trabajando de acuerdo con el modelo sustractivo o transicional vigente durante las cuatro décadas anteriores. El principal objetivo de la mayoría de los maestros bilingües sigue siendo la alfabetización en la L2 y la castellanización de sus alumnos. Este modelo es implícitamente asimilacionista, ya que tiene la finalidad de integrar gradualmente a los niños y jóvenes indígenas al sistema nacional, orientado por los contenidos y los valores de la cultura urbana occidental"<sup>63</sup>.

En tal sentido, las lenguas indígenas son consideradas como segunda lengua. En esta perspectiva, la escuela no desarrolla una educación bilingüe y promueve más el monolingüismo, porque favorece la actuación de docentes en la apropiación, transmisión de los contenidos curriculares. Por lo que en estas circunstancias es evidente que la escuela a través de las intervenciones didácticas de los docentes, se manifieste intolerancia respecto a la idiosincrasia lingüística de los alumnos.

Aunque al interrogarlos ¿qué entiende usted por tolerancia? la mayoría respondió el respeto a las ideologías, aptitudes, conocimientos, valores socioculturales propios de los alumnos, etc. Sin embargo, en la práctica educativa no se concretiza el nivel conceptual expresado. En el proceso de aprendizaje escolar se promueve más la transmisión directa del conocimiento que la reconstrucción del aprendizaje.

---

<sup>63</sup> Fundación Rigoberta Menchú Tun Informe final: Diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas de los Altos de Chiapas. UNACH. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 1998. p. 61

Otra observación importante en la asignatura de Historia es la lucha por la independencia nacional; este contenido se relaciona a través del desfile el 16 de septiembre, para recordar la guerra por la independencia de 1810, promovida por el cura Miguel Hidalgo y Costilla y otros. En el desfile se escuchan voces de alumnos y docentes ¡viva la independencia! ¡viva Miguel Hidalgo y Costilla!. El punto de referencia es viva la independencia sin saber que implican estas palabras. La independencia es no depender, es libertad y ausencia de dominación de cualquier tipo, pero esto en la realidad queda a un nivel ideal e imaginario.

"Es imaginaria porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión"<sup>64</sup>.

Reflexionando las relaciones que mantienen las diferentes naciones, es posible deducir que en la actualidad México mantiene cierta dependencia con otros países a través de la globalización económica, cultural, política y tecnológica; en tal sentido, México está dentro de las relaciones e intereses internacionales.

"El mundo ya no puede ser visto como un conjunto de naciones y un conjunto de bloques económicos y políticos. En cambio el mundo debe ser visto como un conjunto de naciones y regiones que forman un sistema mundial mediante acuerdos de interdependencia. El sistema mundial emergente requiere una perspectiva holística en lo que se refiere al futuro desarrollo mundial: todo parece depender de todo debido a la trama de las interdependencias entre las partes y el todo"<sup>65</sup>.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje se continúa simulando que seguimos independientes, cuando en verdad no es así. Las lenguas indígenas son excluidas, a los productos del campo se les fijan precios, los productos de los indígenas están

---

<sup>64</sup> Anderson, Benedict. Comunidades imaginarias. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. FCE., México, D. F. 1991. p. 23

<sup>65</sup> Ianni, Octavio. Teorías de la Globalización. Siglo XXI, México, D. F. 1999. p. 49

vedados para su exportación. Mientras que los productos de las empresas transitan sin obstáculo. Tal situación de independencia tiende a ser un ideal, más bien se realizan mecanismos de imposición de productos, ideologías que repercuten en necesidades permanentes de consumo y por ende de dependencia. El manejo que se da a los contenidos curriculares en las escuelas indígenas ha propiciado la exclusión y la dependencia de los alumnos, en vez de la inclusión, la liberación, la independencia. Al respecto, las prácticas educativas que se realizan cotidianamente en zonas indígenas marginadas conllevan una orientación unidireccional tal como lo expresa el autor Stefano Varese, citado por Gilberto Giménez.

"Nuestra hipótesis es que estaríamos asistiendo a la expansión de un modo único de cultura basado exclusivamente en el principio y la lógica de valor de cambio, de mercantilización de las cosas, del entorno, de las relaciones. Y las etnias indias atrapadas históricamente en la periferia de este modo único de organización y de expresión de la vida social, están ingresando progresivamente a él en la medida en que la estructura global va demandando para su expresión y crecimiento escalonada y selectiva de todos los remanentes sociales y de civilización aún relativamente autónomos"<sup>66</sup>.

El proceso de globalización está trascendiendo en homogeneizar las diversidades culturales de las comunidades, y éstas se van incorporando poco a poco a la estructura global de diferentes países integrados en el Tratado de Libre Comercio. El poder de los contenidos curriculares en la vida individual, familiar y social de los alumnos es significativa, el modelo de globalización y los avances tecnológicos permean el desarrollo de las comunidades y la dinámica de las instituciones escolares.

La observación respecto al contenido descubrimiento de América en alumnos de 4º grado se analizan las respuestas a la interrogante, ¿quién descubrió América? La

---

<sup>66</sup> Giménez, Gilberto. Comunidades primordiales y modernización en México. UNAM-IFAL., México, D. F. 1981. p. 179

respuesta es, Cristóbal Colón, este contenido se transmite tal cual como está en los libros de texto y en el calendario escolar.

Los alumnos aceptan pasivamente la historia como lo dice su libro de texto y el docente, por lo tanto, la apropiación de conocimientos es espontáneo, superficial, no promueve la reflexión y comprensión lo que derivaría un proceso de reconstrucción de aprendizaje. En consecuencia a los alumnos se les inducen actitudes de conformidad, aceptación directa del conocimiento que recibe. Aquí le corresponde al docente intervenir con el análisis crítico de los contenidos curriculares, caso contrario, la escuela seguirá siendo un espacio que genere conocimientos inadecuados y prácticas de intolerancia.

"Busca la invalidación del otro, y es posible su aniquilación. Lo determinante en ella es justamente la violencia, el desprecio radical no sólo por aquello que se condena sino por aquel que es sujeto de todo cuando reprueba. La condena es al hombre tanto como a sus ideas y a sus acciones. El desprecio propio de la intolerancia implica la cosificación. El intolerante invalida la humanidad del otro o hace de la otredad una cosa a destruir"<sup>67</sup>.

La manifestación de la tolerancia dialéctica en la reconstrucción del aprendizaje escolar, en esta situación, es mínima, porque no se acepta y no se da una enseñanza reflexiva de la historia verdadera. Como afirma Pierre Bourdieu, "la reproducción cultural se está dando a través de una especie de violencia subjetiva, a partir de la reproducción y transmisión del conocimiento en los microespacios escolares"<sup>68</sup>.

"Están mediadas y reproducidas en parte, por medio de lo que él llama la violencia simbólica. Esto es el control de la clase no es el crudo y simple reflejo y dominación abiertas. En vez de eso está constituido a través del más sutil ejercicio del poder

---

<sup>67</sup> González, V. Juliana. Fundamentos y valores de ética y bioética. Piados, México, D. F. 2000. p. 151

<sup>68</sup> Boursieu, Pierre. Et. al. El oficio del sociólogo. Siglo XXI, México, D. F. 1999. p. 202



simbólico llevado a cabo por la clase gobernante para imponer una definición del mundo social que es consistente con sus intereses”<sup>69</sup>.

La violencia simbólica a que se refiere Pierre Bourdieu se enmarca en las ideas o intenciones implícitas que subyacen en los contenidos curriculares o sea en el currículum oculto. Esto da como resultado una acción de mayor trascendencia en los sujetos ya que para que acepten las ideas se desarrollan diferentes mecanismos de forma implícita, de modo que el sujeto va alienando sus referentes conceptuales en forma inconsciente, esto implica que los sujetos asimilen los contenidos escolares sin relacionar éstos con sus características contextuales y perspectivas propias.

La observación de 5° grado, en la asignatura de Geografía con el contenido las estructuras divisorias de la tierra. La tierra para su estudio está delimitada por líneas que van de la parte superior hacia la parte inferior. La línea gruesa que es el meridiano cero "O" y las que la siguen hacia su lado son las líneas meridianos. También hay otra línea gruesa que divide en dos el globo terráqueo hemisferio norte y hemisferio sur que se denomina ecuador y las que la acompañan son las líneas paralelas. Este contenido transmitido a los alumnos es proporcionado como que, si verdaderamente existieran estas líneas. Sin embargo no es así, el profesor las fue trazando en un globo mientras los alumnos fueron observando y haciéndolo con sus globos. Nunca podrán ver en la tierra estas líneas. Sólo las podrán ver en el mapamundi o en el globo terráqueo con materiales hechos. Si un día el niño a la niña trata de localizar en la superficie terrestre cualquiera de estas líneas no las encontrará jamás, el meridiano cero o el ecuador por ejemplo no lo hallarán nunca porque no está trazado de verdad. Pero la clase es dada como que si existiera de verdad y nunca se usa el término líneas imaginarias. Además, hizo falta una explicación puntual para identificar para qué este conocimiento les puede ser útil a los alumnos.

---

<sup>69</sup> Giroux, Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Siglo XXI, México, D. F. 1985. p. 119

El enfoque actual de la Geografía tiene carácter formativo. Para comprender los contenidos curriculares los alumnos deben realizar actividades de investigación, observación, registro y análisis de datos e informes de los fenómenos naturales y sociales en forma grupal, para que luego expongan sus trabajos con la finalidad de socializar los aprendizajes. Por ejemplo, el contenido que se estaba tratando en su momento no se les dio a los alumnos tareas de investigación de campo ni documental para que descubrieran y encontraran el sentido de los contenidos, sólo se les transmitió de manera mecánica y superficial. El dominio del saber por parte del docente propicia muchas veces la transmisión e imposición de la enseñanza de los contenidos curriculares, la exclusión y la pasividad de parte de los alumnos.

"Porque simplemente se sientan y escuchan. Son los estudiantes que han aceptado la importancia de obedecer a la autoridad educativa, el conocimiento técnico, las calificaciones y los títulos. Casi todo lo que se diga de las estatuas; es un símbolo de rechazo. Sus ropas, sus corte le pelo, su aceptación de los valores y currículum de la escuela, la relación más sentida con el profesorado, todos son atribuidos de pertenencia a un mundo que deben rechazar"<sup>70</sup>.

En esta perspectiva, es evidente que el aprendizaje adquiere un carácter mecánico, memorístico y la enseñanza es dirigida e incuestionable, sin mayor significado real para la vida de los alumnos. La trascendencia de los contenidos curriculares respecto a los procesos cognitivos de los alumnos les ha repercutido a creer ciegamente lo que el docente dice. El poder de los contenidos curriculares y las practicas autoritarias que muchos docentes realizan, les promueven una formación dependiente y pasiva.

### 3.3. Tolerancia y funciones de la educación en el currículo

La practica del docente sigue dependiendo en parte, por estructuras de diseños

---

<sup>70</sup> Apple, Michael. Educación y poder. Piados, México, D. F. 1987. p. 112

curriculares con enfoques técnico-racionalistas y por la aplicación mecánica de los contenidos curriculares en el aula. El docente fundamenta su práctica pedagógica conforme a la manera en que fue formado. Esto quiere decir, que la práctica del docente está prefijada y configurada de antemano, con base a una ideología de diseño curricular. Por ejemplo, los Planes y Programas de Educación Primaria de la década de los ochenta, estaban diseñados por objetivos generales, particulares y específicos. Este enfoque curricular por objetivos se orientaba a la enseñanza y aprendizaje, pero priorizaba mayor fundamento a los productos y no los procesos. Estos enfoques curriculares determinan, qué van a enseñar los profesores desde sus marcos de referencia y no a partir de las necesidades e intereses de los alumnos, es decir, está centrado en el profesor y no en ellos, porque siempre se habla de lo que van a enseñar y no de lo que quieren aprender los alumnos. En este orden de ideas, la práctica del docente se respalda muchas veces por un concepto curricular, de perspectiva conductual técnica. Al respecto, según Johnson, citado por José Gimeno Sacristán:

"Currículum es una serie estructurada de objetivos pretendidos de aprendizaje. El currículum es lo que prescribe de forma anticipada los resultados de la instrucción. No se ocupa de prescribir los medios, esto es, las actividades, materiales o incluso el contenido que debe impartirse para conseguirlos. Al ocuparse de los resultados a conseguir, se refiere a los fines pero en términos de productos de aprendizaje y no a un nivel más general y remoto. En suma, el currículo indica qué debe aprenderse, y no el por qué debe ser aprendido" <sup>71</sup>

De acuerdo con Gimeno Sacristán se puede inferir, por la manera en que se expresa, que es un currículum estructurado por objetivos, previamente determinado para su transmisión en el aula. Los contenidos son los que deben de enseñarse y evidenciar su logro a través de productos.

---

<sup>71</sup> Gimeno, Sacristán José. Comprender y transformar la enseñanza. Morata, Madrid, España, 1993. p. 169

Estas son las condicionantes o líneas orientadoras que establece el currículum señalado acerca de la realidad educativa en un espacio ordenador de las funciones que les corresponden a los profesores en la práctica pedagógica. Este tipo de diseño curricular, se fundamenta en un proceso técnico-instrumentalista, que excluye las características socioculturales de los alumnos, mediado por la intervención docente que se rige por la política educativa-administrativa del sistema social.

"Proviene del reduccionismo que el pensamiento tecnocrático estableció a partir de la propuesta de Robert Mager y puede situarse dentro del desarrollo de un modelo de instrucción que centra el problema de la elaboración de objetivos conductuales, diseños instruccionales y propuestas de evaluación. Este modelo es la representación mas precisa del eficientismo y, a la vez, de la aplicación del pensamiento tecnocrático en la educación"<sup>72</sup>.

En algunas instituciones se sigue promoviendo el reduccionismo y eficientismo como corrientes de pensamiento que fundamentan diseños curriculares y en tal perspectiva, cuando se habla de un currículum reduccionista significa que posee un carácter excluyente, disciplinario y parcializado. En este sentido, su propósito es la instrucción conductual de los alumnos, con algunos contenidos mínimos, sin tomar en cuenta sus idiosincrasias socioculturales y el ámbito global de la práctica educativa.

Estos currículum están diseñados con la intención eficientista, procurando obtener resultados medibles en menor tiempo y menos recursos. Por lo tanto este modelo curricular orienta el desarrollo de una enseñanza y aprendizaje mecánico, memorístico y masificador.

La naturaleza de estos currículum corresponde a planteamientos ideológicos, tecnocráticos, que aplican métodos de enseñanza como la lecto-escritura, las

---

<sup>72</sup> Díaz, Barriga Ángel. Didáctica y Currículum. Piados, México, D. F. 1998. p. 19

matemáticas únicamente en lengua española, sin tomar en cuenta los contenidos regionales, en consecuencia, es una enseñanza que no manifiesta tolerancia a la diversidad sociocultural que promueve el individualismo, impone contenidos, horarios de trabajo, no considera la contradicción ni el conflicto cognitivo en los alumnos. Al respecto conviene reflexionar para prever nuestra acción sobre algunas prácticas negativas inoperantes de la didáctica, como: la domesticación, repetición, teorización, academicismo, burocratización e improvisación, que continúan desarrollándose en el aula. Estas acciones didácticas se han mantenido en las estructuras de diseños curriculares cerrados, excluyentes, estandarizados, repercutiendo en la formación y acción de los docentes. El currículum es la propuesta que orienta, ordena y configura las diferentes acciones de los docentes concretándose en la realidad del aula. En la lógica de significados:

"Un currículum es un documento que contiene un conjunto organizado de decisiones acerca de lo que debe enseñarse en una escuela o bien: el currículum es el plan detallado para obtener cambios deseables en la conducta del alumno"<sup>73</sup>.

Los contenidos curriculares que deben enseñarse en la escuela son obligatorios y con base a ellos se califican los aprendizajes. Al decir debe de enseñarse, no hay opción para incorporar otros contenidos escolares, con base al contexto donde se encuentra la escuela, porque son los que requieren los alumnos. Estas líneas de operatividad de la enseñanza cumplen con la normatividad institucional pero en la mayoría de los casos no dan respuesta a las necesidades e intereses de los alumnos y de la comunidad.

Las consideraciones, reflexiones y análisis de diversos aspectos descritos generaron la necesidad de realizar reformas al diseño curricular al sistema educativo. En tal sentido el gobierno federal suscribe en 1993 el Acuerdo Nacional para Modernización

---

<sup>73</sup> Furlán, Alfredo. Currículum e institución. IMCED, Michoacán, México, 1996. p. 54

de la Educación Básica, donde retoma la opinión de diversos sectores de la sociedad mexicana: padres de familia, organizaciones sociales, Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación y organismos descentralizados de la Secretaría de Educación Pública, para una educación fundamentada en la democracia, libertad y justicia, con razonamientos sociocríticos. A pesar de ello, el control y normatividad respecto a la construcción y aplicación del diseño curricular, continúan estando regidas por lineamientos normativos con base a los intereses del Estado a través de la Dirección General de Normatividad sobre la determinación de Planes y Programas de Estudios. En el artículo 48, de la Ley General de Educación, promulgada en México el 12 de julio de 1993 y publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993, que a la letra dice:

"La secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la república de la educación primaria (...). Las autoridades educativas locales propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría, contenidos regionales que permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones y demás aspectos propios de la entidad y municipios respectivos"<sup>74</sup>.

Los principios filosóficos que se plantearon en esta reforma educativa son la democracia, libertad y justicia. Pero en las circunstancias de operatividad real no son consideradas o se modifican. Se han elaborado propuestas curriculares incluyentes con contenidos regionales, como por ejemplo el k'intum, arcoiris en lengua tojolabal, donde se encuentra la diversidad de historias. La Secretaría de Educación Pública en lo general no ha retomado formalmente estos contenidos regionales por diversas razones de tipo político, económico, social e ideológico además por la diversidad de la cosmovisión indígena. Es cierto que hay Planes y Programas de Estudio con contenidos regionales, pero con poco reconocimiento y legitimidad, es decir, de alguna forma se les hace a un lado o desarrollan de manera superficial y limitada.

---

<sup>74</sup> SEP. Ley General de Educación Artículo 48. México, D. F. 1993.

Las diversas conceptualizaciones y explicaciones de la operatividad del currículum preestablecido y la reflexión de las dificultades de los cambios de actitud y desarrollo de prácticas de la tolerancia en el aula por parte de docentes, establecen los retos y nuevos propósitos que se orientan a lograr procesos de autoconciencia para la transformación de la práctica pedagógica. Interpretar la disociación entre las políticas administrativas de gobierno que flexibilizan y las políticas ideológicas curriculares se cierran. Por lo que, no es posible considerar el desarrollo real del currículum como propuesta abierta, flexible y autónoma. Los principios de la democracia, libertad y justicia no se aplican de forma óptima y en consecuencia no se generan prácticas de tolerancia dialéctica en el diseño curricular. Por estas razones la estructura curricular continúa orientándose por acciones técnicas instrumentales que derivan en los docentes posturas e intervenciones rutinarias y reproduccionistas en el aula.

La historicidad de las prácticas escolares evidencia diversas manifestaciones de tolerancia pura y dogmática en el aula, el problema es que las condiciones de la escuela, docentes y alumnos continúen participando en esta línea de actitud y en tal sentido los procesos de la práctica educativa no desarrollan capacidades de análisis y comprensión de conocimientos, sino que quedan en un nivel de aplicadores del currículum preestablecido.

La escuela, como aparato ideológico del estado cumple la función de imponer sus contenidos en todo el colectivo escolar, a través de mecanismos implícitos de organización, selección y aplicación de aprendizajes escolares.

"En este aspecto la política curricular se convierte en un elemento de la política educativa y cultural como expresión también de la política social para toda una comunidad. Es decisión de que la cultura se defina como mínima y obligatoria está expresándose el tipo de normalización cultural que la escuela propone a los individuos, la cultura y el conocimiento considerado valioso, los patrones por los que todos van a ser de alguna forma evaluados y medidos, en ese proceso de normalización cultural. Si todo el currículum contiene un proyecto de socialización

para el alumno, los mínimos regulados como exigencias para todos denotan más claramente esa función “<sup>75</sup>.

La reproducción, control y normalización cultural son elementos que la escuela considera para mantener sus patrones ideológicos, a partir de ellos evalúa y mide los aprendizajes escolares. Desde esta óptica, es posible interpretar que la función de la escuela es reproducir de forma implícita o explícita ideologías hegemónicas que promueven diferentes comportamientos tales como, el individualismo, competitividad y la intolerancia. Se promueve la idea que la escuela permite la igualdad de oportunidades, es decir, que la escuela es igual para todos, cada quien llega como puede y sale como debe ser.

"La escuela tiene una función reproductora. Forma parte de lo que los centros educativos deben de transmitir sobre las costumbres de la sociedad de manera que mantenga la estructura social. Esta función reproductora constituye una de las consecuencias del interés cognitivo técnico, el interés por la supervivencia mediante el control y la manipulación del ambiente"<sup>76</sup>.

El análisis del contenido de esta cita, nos permite interpretar diversos aspectos que se derivan de la situación de la práctica docente, el por qué las prácticas pedagógicas tienen elementos técnico-racionalistas implícitas, superficiales que no permiten profundizar y comprender todo el fenómeno educativo con sus múltiples interrelaciones sociales, políticas, económicas y culturales. El bloqueo de análisis de la realidad dialéctica ha repercutido en nuestras acciones las cuales han sido pasivas, no creativas y acríticas.

“Las escuelas son vistas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que, en vez de imponer docilidad y opresión, reproducen sutilmente las relaciones existentes de poder a través de la producción y distribución de una cultura

---

<sup>75</sup> Gimeno, Sacristán José. El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Morata, Madrid, España, 1998. p. 134

<sup>76</sup> Grundy, Shirley. Producto o praxis del currículum. Morata, Madrid, España, 1998. p. 48



dominante que tácitamente confirma lo que significa ser educado"<sup>77</sup>.

Coincidimos que las interacciones y actividades en la escuela deben realizarse de forma creativa y amena que se desarrolle con menos violencia física y psicológica. Procurar mayor atención a la dinámica de relaciones que se establecen en el grupo como las relaciones de poder, relaciones de colaboración y relaciones de dependencia. Asimismo, promover el reconocimiento y valoración de la cosmovisión de los alumnos indígenas.

En el ámbito general, la concepción de escuela ha sido diversa y por lo mismo contradictoria, pero en este espacio de reflexión, se da como supuesto que los propósitos de la escuela son entre algunos, desarrollar en los sujetos una formación social integradora, promover el desarrollo de diversas competencias que permitan al sujeto integrarse en los procesos de producción de la sociedad, pero por supuesto, que para adquirir los propósitos de la escuela, es necesario atender con mucho cuidado y respeto las características socioculturales, las condiciones físicas, psicológicas, económicas y políticas de cada uno de los sujetos que participan en el desarrollo de la práctica educativa.

Si la tarea de las instituciones educativas es la formación humana, la enseñanza-aprendizaje de conocimientos generales y contenidos escolares a sujetos que en esencia son diferentes y por consecuencia lógica, necesitamos percibir con mayor conciencia sus necesidades para responder profesionalmente todas las exigencias que genera una educación para la diversidad.

---

<sup>77</sup> Giroux, Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Siglo XXI, México, D. F. 1985. p. 119

## CAPÍTULO 4

### LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y FUNCIONES DE LA TOLERANCIA EN LA EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD

#### 4.1. Proceso de reconstrucción del aprendizaje

El término construcción tiene un sentido dialéctico e interactivo en el que el conocimiento y el aprendizaje para su aprehensión necesita la confrontación y el conflicto cognitivo con la intención de transitar de viejos a nuevos esquemas de interpretación, comprensión, explicitación y transformación de la realidad o del objeto de estudio en cuestión. El término reconstrucción es dialéctico e interactivo y está en constante movimiento o cambio. Es una interacción analítica y reflexiva sobre el objeto de conocimiento, es un proceso de análisis teórico-práctico para comprender cada vez más los problemas y saber hacer mejor las cosas.

El término reconstrucción significa rectificación, polémica y revolución constante de las estructuras actuales del conocimiento para alcanzar otras verdades o descubrimientos. Según Gastón Bachelard:

"La teoría científica progresa por rectificaciones, es decir, por la integración de las críticas que tienden a destruir la imaginería de los primeros comienzos. Decir que el conocimiento coherente es producto de la razón polémica y no de la razón arquitectónica es recordar que no se puede prescindir del trabajo de crítica y de síntesis dialéctica sin caer en las falsas conciliaciones de las síntesis tradicionales"<sup>78</sup>.

Como se plantea en este fragmento teórico, para llegar a otros conocimientos es importante el razonamiento crítico y la polémica entre los sujetos que están en proceso de construcción del aprendizaje escolar, no al conformismo ni al pasivismo

---

<sup>78</sup> Bachelard, Gastón. La formación del espíritu científico. Siglo XXI, México, D. F., 1988. p. 55

del conocimiento sino a la investigación y al saber constante de otras formas de pensar, de construir otros paradigmas mediante el cuestionamiento del estado actual del conocimiento, es decir, poner en crisis o duda para descubrir o encontrar nuevas concepciones; eso es la reconstrucción del aprendizaje escolar.

"Lo que es todavía más importante, durante las revoluciones los científicos ven cosas nuevas y diferentes al mirar con instrumentos conocidos y en lugares en los que ya habían buscado antes. Es algo así como si la comunidad profesional fuera transportada repentinamente a otro planeta, donde los objetos familiares se ven bajo una luz diferente y, además se les unen otros objetos desconocidos"<sup>79</sup>.

El término reconstrucción significa cambio de interpretación, nuevos descubrimientos, diferentes ópticas de percibir el mundo concreto, aunque el mundo sea tan viejo, existen otras cosas que descubrir y entender con diferentes líneas de interpretación.

El conocimiento está en constante conflicto, en tela de juicio y en proceso a la sustitución, a otras interpretaciones. En este sentido, posee gran importancia el conflicto cognitivo para provocar en las niñas y niños la reconstrucción de sus competencias intelectuales anteriores a niveles más potenciales mediante la creación de espacios compartidos y de comunicación permanente.

"La escuela, al provocar la reconstrucción de las preconcepciones vulgares, facilita el proceso de aprendizaje permanente, ayuda al individuo a comprender que todo conocimiento o conducta se encuentran condicionados por el contexto y por tanto requieren ser contrastados con representaciones ajenas, así como con la evolución de sí mismo y del propio contexto"<sup>80</sup>.

Siguiendo el curso de lo expuesto por Pérez Gómez, la reconstrucción consiste en la

---

<sup>79</sup> Kun, Thomas S. La estructura de las revoluciones científicas. FCE, México, D. F. 1999. p. 176

<sup>80</sup> Pérez, Gómez Ángel I. Op. cit. p. 32

transferencia de las preconcepciones originales a otras concepciones más refinadas a través de las comparaciones y contrastaciones incluso con el propio contexto sociocultural de los sujetos donde se está llevando a cabo la reconstrucción del conocimiento, es decir, los procesos de reconstrucción se alcanzan con el intercambio constante en las situaciones circundantes del sujeto. Las personas construyen nuevas formas de esquemas de pensamiento y de acción sobre los esquemas precedentes asimilados y como consecuencia con las interacciones con el mundo exterior y propio.

Las personas reconstruyen significados y marcos conceptuales con base a lo que ya poseen, atribuyen significado a los objetos y al mundo en que viven mediante la interacción social compartida. La persona reconstruye sus conocimientos en constante cambio, interaccionando dialécticamente con su mundo circundante, cuestionando y dialogando para potenciar su estado de conocimiento a niveles superiores.

Una vez dada las explicaciones conceptuales del término reconstrucción, es necesario articularlo con el término aprendizaje escolar. Para ello, se plantean tres cuestionamientos de importancia ¿qué es lo que se va a reconstruir?, ¿qué es el aprendizaje escolar? ¿en qué sentido se reconstruye el aprendizaje escolar?

El primer cuestionamiento refiere al aprendizaje escolar, éste es el que se va a reconstruir. El segundo, integra los conocimientos, habilidades, destrezas, valores, actitudes, aptitudes, normas y otras, que los alumnos aprenden en la institución escolar, en las aulas mediante el currículo preestablecido para el desarrollo de sus habilidades intelectuales y socio-afectivas.

La escuela transmite contenidos curriculares muchas veces sin considerar los saberes propios de los alumnos, es decir, son contenidos desarticulados del contexto circundante y es dado en forma unidireccional, por eso, en este sentido:

"El aprendizaje escolar es un aprendizaje fuera de contexto. En la escuela se produce al margen donde tienen lugar los fenómenos, objetos y procesos que se pretenden aprender. Los contenidos del aprendizaje no vienen requeridos por las exigencias de la vida comunitaria en la escuela, sino por un currículum que se impone desde fuera. Los conceptos y representaciones académicas sobre el mundo social o natural tampoco pueden ser aprendidos espontáneamente como elementos de la cultura que se vive en la escuela. El aprendizaje escolar esta claramente descontextualizado, donde el alumno/a se le pide que aprenda cosas distintas, de forma diferente y para un propósito también distinto a lo que está acostumbrado a su aprendizaje cotidiano. No es de extrañar, por tanto, que el alumno/a construya esquemas y estructuras mentales diferentes para afrontar las exigencias tan dispares de estos dos contextos de vida y aprendizaje"<sup>81</sup>.

En consecuencia el aprendizaje escolar en diversas situaciones es impuesto, es un aprendizaje distinto al mundo de los alumnos, es un aprendizaje que no permite incorporar contenidos regionales ni locales, conforme a la vida cotidiana de los sujetos. La institución escolar impone sus conocimientos, sus paradigmas como saberes legítimos y verdades absolutas. Los cuestionamientos, la contradicción y la reconstrucción del aprendizaje escolar no son admitidos.

"El aprendizaje escolar sometido a las rutinas, las estrategias de control y basado en pistas simples, resulta poco significativo y no conduce a la construcción de nuevas condiciones de inteligibilidad. A lo más desarrolla la memoria mecánica. Por ahora, en las condiciones de la escuela tradicional, el maestro se enfrenta a una situación con múltiples dificultades insuperables. Los alumnos por su parte reciben información irrelevante, cumplen tareas de manera mecánica y no desarrollan estrategias de aprendizaje formativas"<sup>82</sup>.

---

<sup>81</sup> *Ibíd.* p. 59

<sup>82</sup> Hidalgo, Guzmán Juan Luis. *Aprendizaje Operatorio*. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, México, D. F. 1992. p. 16

Como se aprecia en las citas anteriores el aprendizaje escolar, no es significativo sino memorístico y mecánico, fuera de la vida cotidiana de los estudiantes o sea de la realidad concreta en que viven. Desde esta lógica se sostiene que los elementos teóricos permiten comprender que el aprendizaje escolar no se reconstruye sino que se transmite verticalmente en el aula. Los supuestos que aquí se sostienen continuarán presentándose mientras no se cambien los procedimientos didácticos, la incorporación y la formulación de contenidos regionales acorde con las características socioculturales de los alumnos y de los profesores, se seguirá priorizando en la práctica la tolerancia pragmática, pura, resignada o por dejadez, ya que la escuela no acepta y rechaza los conocimientos, habilidades, valores y normas comunitarias propia de los estudiantes.

Este documento parte del supuesto que cuando la escuela respeta, considera, valora, acepta los marcos conceptuales y recupera contenidos regionales, locales y comunitarios como contenidos curriculares, reconstruye el aprendizaje escolar y funciona con tolerancia dialéctica, porque permite la libertad, la apertura al diálogo, la cooperación, la concertación, el trabajo compartido, y la corresponsabilidad mutua.

Cuando se habla de la reconstrucción del aprendizaje escolar se refiere a la formación integral de los alumnos a través de sus conocimientos y experiencias, contenidos comunitarios y contenidos curriculares preestablecidos en el Plan y Programa de Estudio oficial en forma equilibrada. Al permitir la escuela esta forma de trabajo en las aulas reconstruye significativamente el aprendizaje escolar y la actitud de los participantes se torna más tolerante dialécticamente a la diversidad. Reconstruir el aprendizaje escolar, significa además, analizar y reflexionar en diferentes formas los contenidos curriculares y comunitarios en forma articulada e integrada.

Trabajar con tolerancia dialéctica en la reconstrucción del aprendizaje escolar es provocar rupturas, modificaciones y transformaciones en los esquemas intelectuales de los sujetos. Permite la realización de nuevos aprendizajes de menor a mayor

complejidad; trabajar con tolerancia en la reconstrucción del aprendizaje escolar permite desarrollar las competencias de aprendizaje en movimiento crítico-dialéctico, en tal sentido:

"La cuestión clave no reside en si el aprendizaje escolar debe conceder prioridad a los contenidos o a los procesos, contrariamente a lo que sugiere la polémica al uso, sino en asegurarse que sea significativo. La distinción entre aprendizaje repetitivo, acuñada en el marco de un intento de construir una teoría del aprendizaje escolar, concierne al vínculo entre el nuevo material de aprendizaje, y los conocimientos previos de los alumnos: si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognoscitiva, estamos en presencia de un aprendizaje significativo; si, por el contrario, el alumno se limita a memorizarlo sin establecer relaciones con sus conocimientos previos, estamos en presencia de un aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico"<sup>83</sup>.

En esta perspectiva, la reconstrucción del aprendizaje escolar con un pensamiento crítico, exige convertir la escuela y el aula en espacios de encuentros compartidos, donde puedan experimentarse y vivirse, en contraste los sentimientos, marcos conceptuales diferentes e identidades distintas. El aprendizaje de nuevos conocimientos se reconstruye en forma constante a medida que se van incorporando otros contenidos a niveles de análisis más profundos y diversos.

#### 4.2. Proceso didáctico, currículum y tolerancia

Para no continuar con una enseñanza tradicional y poder cambiar la práctica pedagógica en el aula se sugiere desarrollar una didáctica diferenciada, basada en la interacción social que incluye, accionar las capacidades cognitivas, comunicativas, socio-afectivas y habilidades de los alumnos en la resolución de problemas diversos,

---

<sup>83</sup> Coll, César. Op. cit. p. 39

de acuerdo a los intereses, necesidades y acciones propias de éstos; fundamentándose en la interacción como forma didáctica y metodológica para la reconstrucción del aprendizaje escolar. Se caracteriza por su forma negociadora en las definiciones y redefinición de los problemas o los contenidos curriculares. Los alumnos en esta circunstancia, actúan sobre los problemas o contenidos curriculares basándose en la naturaleza de estos conceptos, habilidades, valores y actitudes. La importancia que posee esta opción metodológica-didáctica es que propicia el intercambio de significados e interpretaciones de sus acciones y pensamientos, problemas o contenidos curriculares.

"Uno de los factores del éxito de la especie humana es su capacidad para cooperar con los otros, para hacer cosas conjuntamente, y eso supone el desarrollo de habilidades complejas, en particular la de poder ponerse en el punto de vista del otro. Es normal que se favorezca durante el desarrollo la aparición de conductas de relación y cooperación. Lo que sucede es que ese intercambio debe producirse en momentos y en las formas adecuadas, es decir, cuando resulta más fructífero. Tiene que haber una perfecta sincronización con el desarrollo de las capacidades físicas motoras, perceptivas y cognitivas"<sup>84</sup>.

En este sentido, en la reconstrucción del aprendizaje escolar es fundamental provocar el pensamiento crítico y la acción entre los alumnos, por ello se requiere un espacio o convertir el aula en un escenario donde se puedan intercambiar, experimentar y compartir opiniones, la participación real de todos en la resignificación del problema o de los contenidos curriculares.

El compartir ideas, permitirá reconstruir democráticamente otros significados y se podrá aprender a sentir la necesidad de apoyarse mutuamente. Poner atención especial a la interacción, es poner atención al desarrollo de las capacidades físico motoras, perceptivas y cognitivas de los alumnos; además de otros procesos como la

---

<sup>84</sup> Del Val, Juan. El desarrollo humano. Siglo XXI, México, D. F. 1998. p. 417



motivación, organización, recuperación de pensamientos y sentimientos distintos. Estas complejas redes de intercambio de marcos conceptuales diferentes ayudan a relacionar la práctica de la tolerancia en la reconstrucción del aprendizaje escolar y fortalecimiento de los valores ético-filosóficos como la democracia, la libertad, la justicia, la autonomía, la responsabilidad y el diálogo en el aula desde perspectivas distintas y contrarias.

Como ejemplo se citan algunos procedimientos que podrían desarrollarse en el proceso didáctico para la reconstrucción del aprendizaje escolar. El primer procedimiento puede ser el tema, contenido curricular o problema de investigación relacionado con el Plan y Programa de Estudio en vigor Plan 93 en cualquiera de las asignaturas eligiéndose con base a las necesidades o los intereses del grupo. El segundo, se refiere a la organización y distribución de las tareas y responsabilidades entre los alumnos para comprender la naturaleza del problema o contenido curricular. Es una delegación de tareas no impuestas por la profesora ni por el profesor sino son una organización y distribución propia de los alumnos. Esto significa que deben conformar pequeños grupos para poder llevar a cabo la investigación o las tareas escolares con libertad, democracia, autonomía y diálogo. El tercer procedimiento, una vez distribuida las tareas de los equipos sus miembros procederán a realizar sus trabajos de investigación por equipo y por integrante según el punto que les haya tocado indagar. Este punto puede ser un trabajo dentro de la escuela o fuera de ella, como también desarrollar un trabajo de campo o documental, etc. Se delimita cuánto tiempo se requerirá para realizarlo, los materiales que se usarán, cómo participarán, el lugar dónde se llevará a cabo y con quiénes pueden acudir para que recopilen datos o información.

Aquí es donde a los alumnos se les otorga plena oportunidad, para que ellos mismos formulen y clarifiquen sus hipótesis mediante el diálogo y la autonomía. Fortalecen, en estos espacios, el intercambio de referentes conceptuales diferentes y las interrelaciones. El cuarto procedimiento consistirá que una vez reunidos o recopilados los datos, informes y conceptos, el equipo se reúne para esclarecer las

incógnitas que presenta la investigación aportando sus propios juicios. Este análisis tiene más probabilidad de considerar los conocimientos propios de los alumnos, así como el contexto en que se circunscriben, en el momento del análisis para la reconstrucción del aprendizaje escolar o de los contenidos curriculares. El quinto procedimiento, después de que hayan analizado sus datos, informes o conceptos, pasarán a exponer ante el grupo según sus posibilidades o acuerdos, la cantidad o calidad del trabajo.

De esta forma los alumnos participan con mayor libertad, autonomía y responsabilidad en la reconstrucción del aprendizaje escolar. Asimismo, la evaluación y la retroalimentación serán permanentes y después de cada exposición de los temas o contenidos curriculares el profesor potenciará la comprensión, el conocimiento y el aprendizaje significativo de los alumnos.

Importante precisar que estos cinco procedimientos en lo posible se articularán dialécticamente con el desarrollo de la democracia, la libertad, la justicia, la autonomía, responsabilidad y el diálogo.

Esta opción didáctica cambia con los procedimientos tradicionales - tecnicistas puesto que se orientan al estudio e investigación de fenómenos sociales y culturales potenciando el saber y acciones de los alumnos. En esta práctica de investigación se espera que los alumnos formulen hipótesis y cuestionamientos que les permitan encontrar por ellos mismos, gran parte del sentido de cada uno de los contenidos o problemas. Los cinco procedimientos mencionados pueden ser enriquecidos según la creatividad de la profesora o el profesor. Es una opción que puede enriquecer la práctica pedagógica en el aula. Ahora son los sujetos quienes participan más y la profesora o el profesor son guías propiciadores y coordinadores de los trabajos escolares.

Esto no implica dejar todo a cargo de los alumnos, sino que los docentes tienen que tener dominio conceptual y estrategias metodológico-didácticas que permitan apoyar

a sus alumnos durante el proceso de reconstrucción del aprendizaje, a través de diferentes estrategias dinámicas problematizadoras.

En este sentido, se plantea una pedagogía diferenciada, donde el punto central de análisis es el problema; es decir, problematizar los contenidos curriculares, formular cuestionamientos sobre ella. Una educación problematizadora propicia aprendizajes significativos porque estimula a maestros y alumnos una actitud crítica permitiendo enfrentarse juntos a los problemas reales de su vida cotidiana, de sus relaciones sociales y culturales en el contexto donde se encuentran y desarrollan.

La reconstrucción del aprendizaje escolar es una tarea que debe orientar la práctica pedagógica de los docentes para la diversidad, se sugiere optar una perspectiva educativa-cultural de diseño curricular distinta, desde un enfoque socio crítico, de características de proceso dialéctico, donde las relaciones sociales y su organización deben ser de tipo participativo y democrático. Principalmente centran su atención en las acciones y las prácticas, por ello, existe la posibilidad de sugerir como alternativas: un currículum como praxis proceso y currículum con tolerancia dialógica.

El currículum como praxis proceso, tiene una orientación socio crítica, que se basa en el proceso o en la praxis, cuyos elaboradores son al mismo tiempo ejecutores activos dentro del contexto donde se llevan a cabo. Se denomina un currículum como praxis porque se sustenta en la acción y reflexión, en el ámbito real vivencial y de construcción permanente.

Desde esta perspectiva, la educación se concibe en constante reconstrucción de experiencias y marcos conceptuales diferentes, que el aula sea un espacio de práctica democrática, sostenida en el diálogo abierto, el respeto a las diferencias. Lo importante son los procesos, la praxis no es sólo discurso, ni la uniformidad, ni el producto. Desde la óptica de Paulo Freire citado por Grundy, un currículum como praxis se caracteriza así:

"La praxis no consiste en una acción que mantenga la situación tal como está; se trata de una acción que modifica tanto el mundo como nuestra comprensión de ese mundo. Por eso decimos que la praxis es el acto de construir o reconstruir reflexivamente el mundo social. Los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión. Si nos comprometemos a poner en práctica formas de praxis en nuestras vidas y trabajo, nos comprometemos a construir un currículum que promueva la praxis más que la producción o la práctica..., y este principio indica que el currículum mismo se desarrollará a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión. La praxis tiene lugar en el mundo real, no es uno hipotético. De este principio se deriva que la construcción del currículum no puede divorciarse del acto de implementación. Si consideramos el currículum como praxis social, no como producto, hemos de construirlo en situaciones de aprendizaje reales, no hipotéticas, y con estudiantes de verdad, no imaginarios. La praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural. Se estima que el currículum es una forma de praxis, la enseñanza y el aprendizaje habrán de ser considerados como relación dialógica entre profesor y alumnos. La praxis supone un proceso de construcción de significados que reconoce a éste como construcción social. Este principio se deriva del anterior. Para todo conocimiento, dar sentido e interpretar son fundamentales. Por tanto la orientación crítica es esencial para todo el conocimiento cuando nos ocupamos de la praxis en cualquier forma"<sup>85</sup>.

En este sentido, el currículum no es un simple documento sino una praxis, una reconstrucción social y cultural. Las competencias cognitivas y socio-afectivas son desarrolladas en el proceso de construcción de los sujetos, en el intercambio cotidiano con los otros, con su medio natural y social que le rodea. El niño construye sus esquemas mentales y acción sobre los esquemas anteriormente elaborados, apoyándose con la intervención de su mundo exterior.

El currículum como praxis desarrolla las competencias comunicativas funcionales, físicas y psicosociales del sujeto. La escuela debe situarse en relación directa con la

---

<sup>85</sup> Grundy, Shirley. Op. cit. p. 160

comunidad y el entorno social en el que se encuentra, al mismo tiempo adopta una organización en la que integra los intereses y necesidades básicas de los educandos como protagonistas reales para la reconstrucción de las relaciones y del aprendizaje escolar. Por eso, el currículum es una reconstrucción permanente, abierto a la crítica, a la discusión y a la innovación escolar.

Un currículum sustentado en corrientes de pensamientos socio críticas y en la praxis, permite la construcción de currículum diversos que integrarán otras corrientes de pensamientos emancipadores involucrados en la formación y en la transformación de la sociedad. Construir un currículum múltiple significa, recuperar diferentes visiones y rasgos formativos que permitirán que el perfil de egreso de la nuevas generaciones estén en relación con los conocimientos de otros pueblos y con los avances científicos. Esto no significa la enajenación de las propias identidades, sino el enriquecimiento de otros elementos culturales que deriven mayor convivencia y tolerancia en la diversidad.

Un currículum como proceso y como praxis es histórico e incluyente, significa que intervienen en su construcción la sociedad en general, en forma dinámica, es decir, posee una dimensión social, múltiple y articulada que se va construyendo y vivenciando mediante la interacción y la práctica. El currículum proceso es el real porque en su concreción genera acciones diferentes que no están preestablecidas, al respecto Alicia De Alba plantea lo siguiente:

"Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía, síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social, propuesta conformada por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas.

Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación”<sup>86</sup>.

El currículum como síntesis cultural, no es la síntesis de una cultura en particular, como es común insertar en las currícula de corte técnico, formal e instrumental - oficial, ni es una propuesta donde impera una idea que busca el poder, ni mucho menos separar la propuesta curricular genérica de las propuestas particulares. Este currículum no lo hace el especialista en diseños curriculares para que otros los lleven a cabo; para el currículum de tipo proceso su construcción es dialéctica, histórica y global, donde se insertan las perspectivas, necesidades e intereses de pueblos y en su desarrollo intervienen activamente mediante su praxis real. Desde esta óptica el currículum no es un producto terminado, sino está en constante cambio a partir de la influencia del contexto que le da significado.

El currículum con tolerancia dialógica, es de tipo crítico cualitativo porque prioriza la comunicación horizontal, las relaciones de iguales entre los sujetos. Un currículum con tolerancia dialógica permite y reconoce las distintas configuraciones culturales de los pueblos para la transformación. El propósito del currículum con tolerancia dialógica es alterar los esquemas técnicos, formales e instrumentales que han llevado a los alumnos y docentes a un estado de cosificación y deshumanización social por medio de programas escolares que promueven las diferencias y desvaloración de la diversidad de manifestaciones culturales.

Un currículum con tolerancia dialógica se relaciona con la pedagogía intercultural en el espacio áulico, donde los alumnos desarrollan sus habilidades en forma colectiva, es decir, a través del diálogo para la búsqueda, el intercambio y resoluciones de problemas o situaciones de la cotidianidad. El diálogo es núcleo central para la reconstrucción del aprendizaje escolar. Este proceso de acción pedagógica orientará

---

<sup>86</sup> De Alba, Alicia. Evaluación curricular, conformación conceptual del campo. UNAM, México, D. F. 1991 p. 62

la cooperación social de los participantes mediante la acción del diálogo entre ellos y la construcción activa, significativa del aprendizaje escolar.

En este sentido, un currículum con tolerancia dialógica superará la discriminación, la intolerancia de las injusticias socioculturales orientándose hacia la reivindicación de la conciencia y la promoción del pensamiento crítico. Configuraré un sistema de intervención pedagógica que permita acciones sociales y políticas de los pueblos a una sociedad más justa, igualitaria, autónoma y solidaria. Una pedagogía que contribuya al desarrollo integral de los sujetos en sus capacidades intelectuales, el intercambio de significados, el desarrollo afectivo e interacción tolerante.

Finalmente, un currículum con tolerancia dialógica es de carácter global. Una perspectiva global se caracteriza como un proceso que tiende a reconocer la diversidad cultural y el derecho que tienen éstos para desarrollarse hacia el mundo global, no con óptica de excluirse sino con intenciones de incluirse en los diferentes ámbitos de la vida social, cultural, política y económica. La idea plural de un currículum con tolerancia dialógica sostiene que la realidad se puede percibir y conocer de diferentes formas. Esto quiere decir, que no procede valorar las cosas y situaciones con parámetros universales. La perspectiva plural reconoce que existen diversas miradas y formas diferentes de interactuar con el mundo social y natural. En consecuencia, un currículum orientado a la diversidad cultural tiende a superar los problemas actuales por medio de las interacciones permanentes y cooperativas entre culturas diferentes. Esto implica tolerancia dialéctica desde la reconstrucción del aprendizaje escolar en el que se valoran los sujetos con inteligencia y dignidad con capacidades de reconstrucción social y cultural.

#### 4.3. Formación docente y educación para la diversidad

La formación y la práctica profesional de los docentes se encuentran todavía influenciadas por el racionalismo técnico e instrumental que sostiene la escuela tradicional y la escuela tecnocrática. Se caracterizan por esquemas intelectuales y

prácticas de la tolerancia pura y dogmática por lo que propician el aprendizaje mecanizado y memorístico.

Lograr una mayor transformación de los docentes, es necesario desarrollar la tolerancia dialéctica articulando los valores ético-filosóficos como: la democracia, libertad, justicia, autonomía, el diálogo y la responsabilidad. Así como un currículum como proceso, una actitud profesional crítica que oriente la formación de los docentes al respeto a la diversidad. Por lo que se sugiere la formación profesional bajo las siguientes perspectivas; formación y práctica como acción y reflexión, la profesora y el profesor como investigador de su práctica pedagógica y la didáctica crítica en la educación para la diversidad cultural.

La formación intelectual, y socio afectiva de los docentes se ha interpretado como la acumulación de elementos teóricos, metodológico-didáctico que deben ser considerados para enseñar con la reflexión de la acción, de esta manera facilitar y promover procesos de intercambio de trabajos colectivos en el aula, donde se valoran las tareas y los aprendizajes escolares en conjunto. Reflexionar la acción sobre la práctica propia del profesor o profesora significa nueva formación del saber y hacer docente.

Comprender la reflexión de la acción proceso crítico, reflexivo y abierto de la práctica pedagógica, implica acceder a nuevos conocimientos y otras formas de acción. No es reflexión sobre la acción individual sino una reflexión en y sobre la acción colectiva. Esta perspectiva de formación es la que se debería aplicar en las escuelas, para transformar la práctica a través de la reflexión en la acción para la diversidad.

Asimismo, se puede manifestar la tolerancia dialéctica en la reconstrucción del aprendizaje escolar en la diversidad y sobre la reflexión acción de su práctica. La apertura de la formación de los docentes responderá mejor a las necesidades de una educación para la diversidad cultural entre los individuos y pueblos con características socioculturales diferentes. Para cuestionar la práctica en y para la



reflexión-acción es preciso proponer una formación docente diferenciada, que desarrolle niveles cognoscitivos abiertos para el análisis crítico de la práctica pedagógica.

Es común en la práctica pedagógica de los docentes transmitir en forma convencional los conocimientos, para comprender los contenidos curriculares y luego la práctica mediante ejercicios para verificar si los estudiantes asimilaron y pueden aplicar los conocimientos. En otros términos, se les dan herramientas para que los apliquen en sus tareas escolares, pero la mayoría de los estudiantes las realizan de forma mecanizada y memorística.

El planteamiento reflexivo que surge respecto a este estilo de enseñanza y aprendizaje es ¿por qué manifiesta esta forma o estilo de enseñanza el docente? Esto no es una acción espontánea, es consecuencia de antecedentes históricos de su formación psicológica, filosófica, didáctica y pedagógica. Referente a los estudiantes, es necesario enseñarles a aprender y a investigar el significado de conceptos, fenómenos sociales, culturales e históricos. El problema es que un buen número de docentes no fueron formados con programas para el dominio de la investigación y esto dificulta el estudio de los contenidos curriculares, la práctica o acción. En tal sentido, es necesario que los docentes modifiquen sus prácticas profesionales que reduzcan el paternalismo, el aprendizaje dirigido y se de entrada a una enseñanza que desarrolle la autonomía, la responsabilidad, la investigación, el diálogo, la interacción y la reconstrucción del aprendizaje escolar.

Por lo antes planteado, es necesario fortalecer teórica y metodológicamente la formación profesional de los docentes acorde a la diversidad educativa en donde desarrolla su práctica pedagógica, Esto implica que deben poseer disposición para valorar y revalorar, construir y reconstruir con sentido crítico su propia práctica, mediante un proceso dialéctico práctica-teoría-práctica.

En consecuencia a lo anterior, Moran Oviedo afirma: "Pensamos que el docente-

investigador es el protagonista, el promotor y el animador permanente que impulsa y sostiene este concepto de docencia; es asimismo, colega, un guía de los estudiantes, ya que éstos son desde principio aprendices de la investigación, como noveles investigadores, que echan mano asesoradamente de los recursos de la investigación para alcanzar el doble propósito de su auto información y autoformación<sup>87</sup>.

La investigación como acción metodológica de aprendizaje, orienta procesos de conocimiento y análisis de la propia práctica de los docentes con el propósito de indagar por sí mismos la información y su autoformación. Cuestionar su práctica pedagógica constantemente permitirá modificar su formación profesional ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿qué significa lo que estoy haciendo?, y ¿cómo puedo hacer las cosas de un modo diferente? ¿por qué y para qué lo estoy haciendo? y ¿estoy informando, formando o transformando a los alumnos? etc. Esto derivará que la práctica pedagógica de los docentes se convierta en una práctica comprensiva, liberadora, autónoma y dialógica de permanente indagación de la realidad cotidiana, en donde los docentes enseñan y aprenden al mismo tiempo.

La formación del docente como investigador, trasciende en el proceso de reconstrucción del aprendizaje y propicia el trabajo autónomo de los alumnos. De esta forma, la práctica profesional se convierte en la base fundamental de la acción pedagógica.

Todo proceso de investigación exige acción de confrontación, análisis y profundización teórica, esto relacionado con la práctica pedagógica que se realiza en el aula caracterizada por la interacción maestro – alumnos centrada en la intención de enseñar y aprender a investigar o sea aprender a través de la investigación como forma esencial de la práctica docente. La práctica docente se concibe como práctica social estructurada por acciones cotidianas, interacciones,

---

<sup>87</sup> Morán, Oviedo Porfirio. Docencia como actividad profesional. Gernika, México, D. F. 1999. p. 178

historicidades y determinada por condiciones políticas, sociales, económicas, culturales e institucionales.

En este sentido, la investigación con tolerancia dialéctica en la reconstrucción del aprendizaje escolar implica enseñar a resignificar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, permite avanzar en el dominio de la investigación y mayor nivel de aprendizaje de contenidos curriculares.

Con el propósito de transformar la práctica profesional y pedagógica de los docentes, de una didáctica tradicional racional técnica e instrumental a una didáctica crítica en comunión a una educación para la diversidad cultural, es vital la formación del profesorado desde una perspectiva crítica e intercultural. Se opta por una didáctica crítica porque se fundamenta desde un enfoque abierto, flexible, cuestionable y autónomo del conocimiento, porque en ella no hay respuestas acabadas sino que se fundamenta en un proceso dinámico de reconstrucción y replanteamiento constante. La didáctica crítica como propuesta analiza críticamente la práctica pedagógica, sustentándose en la acción investigativa de manera dialéctica.

La práctica de la investigación, propicia trabajar estrechamente con la tolerancia dialéctica en la reconstrucción del aprendizaje escolar en una educación para la diversidad cultural. La formación del docente desde el enfoque de educación intercultural exige una formación inclusiva, democrática y de tolerancia permitiendo interacciones dinámicas entre sociedades diferentes, culturas y lenguas.

Los requerimientos actuales de la formación y desarrollo profesional es, formar docentes con actitud tolerante que accione como investigador en el aula con dominio de competencias para una educación para la diversidad cultural. Esto implica que sea competente para desarrollar procesos de reconstrucción del aprendizaje, a través de la cooperación, la participación, la autonomía y diálogo.

Innovar la práctica pedagógica del docente implica que:

La práctica docente sea objeto de investigación para identificar cada uno de los procesos de enseñanza y generar los cambios metodológicos.

La formación docente esté sustentada en la actualización de los contenidos disciplinarios del plan y programas curriculares del nivel.

La formación docente propicie conocimientos teóricos – contextuales de la educación para la diversidad cultural.

La formación docente se fundamente en un nuevo paradigma que permita la apropiación y desarrollo de teorías, valores y prácticas pedagógicas diversas y diferenciadas.

## CONCLUSIONES

La finalidad básica de este trabajo no fue sólo descubrir las incongruencias o contradicciones entre la formación docente y la práctica educativa, sino también el análisis crítico de diferentes tópicos tales como: la necesidad de considerar las características económicas, políticas y socioculturales de los docentes y alumnos; perspectivas, procesos y problemas de la educación indígena; el nivel conceptual y aplicación de la tolerancia en la práctica pedagógica de los maestros.

La labor del docente es una tarea difícil y complicada, requiere tanto de conocimientos y habilidades como de convicción para transformar su práctica educativa con miras a mejorar la educación; sabiendo incorporar e integrar las enseñanzas al logro de los alumnos.

En este sentido, la docencia implica no sólo preparar e impartir clases, sino también es un despertar, conservar y acrecentar el deseo de saber de los alumnos. No es simplemente tratar un tema o un asunto sin importar si el estudiante lo asimila; es mucho más complejo y profundo, más comprometido. El docente requiere del dominio de elementos que consoliden el proceso para alcanzar los objetivos; en la perspectiva que las necesidades educativas exigen que deje de ser un transmisor y se convierta en una persona facilitadora en el desenvolvimiento del pensamiento para lo cual debe hacer uso de métodos de enseñanza que generen la reconstrucción del aprendizaje mediante el análisis y la discusión de elementos conceptuales, participación individual y grupal.

En tal sentido, los métodos de enseñanza que utilice deben de ser adecuados al tipo de necesidades que hay dentro del aula, con miras a lograr una labor docente más consciente y significativa, tanto para él mismo como para los alumnos.

El docente debe asumir una buena actitud frente a un grupo, mostrando confianza y

respeto para propiciar un ambiente armónico de trabajo e interacción adecuada con los alumnos para que éstos se sientan motivados al realizar las tareas escolares que permiten que el aprendizaje se produzca, ya que, la eficacia de la realización depende al menos en parte de la motivación de quien actúa y el que no desea trabajar; a menudo no efectúa su tarea. Por lo que, el docente debe ser consciente del manejo de la situación que se le presente dentro y fuera del aula, así como ser prudente en cada una de las actividades que desarrolla con sus alumnos para poder tener éxito en el proceso enseñanza – aprendizaje.

Además, la docencia va más allá de la simple transmisión de conocimientos, implica involucrar los valores, considerados como acciones humanas conscientes y voluntarias y otros factores en el quehacer educativo, entre los valores resaltan aquellos que se refieren a la solidaridad, responsabilidad, equidad, convivencia, cooperación, respeto, tolerancia, amistad, liderazgo y honestidad; éstas se ven reflejadas al momento en que el profesor lleva a cabo sus actividades de enseñanza y hace uso de la libertad para obrar correctamente reconociendo la dignidad de la persona.

Al ser la práctica docente una acción social permite que el proceso enseñanza – aprendizaje se enriquezca con la diversidad de ideas y experiencias que puedan aportar todos y cada uno de los actores educativos; sin embargo, el docente es quien debe promover la reflexión, el análisis y la construcción del conocimiento.

De ahí que el docente debe reflexionar sobre su misma práctica cotidiana para encontrar en ella sus debilidades como las posibles soluciones a los problemas con los que se encuentre a nivel institucional y áulico. Dando pauta a que sea un profesor autocrítico capaz de asumir otros roles e implementar ideas innovadoras que fortalezcan su quehacer educativo. Claro está que no todos los docentes asumen con compromiso su papel y otros no adoptan las ideas y modelos innovadores que proyecten un cambio y se insertan en modelos tradicionales. Este tipo de actividades puede ser un obstáculo para llevar a cabo el proceso enseñanza – aprendizaje.

Como se vio a través del desarrollo del trabajo, se puede concluir que la formación docente debe entenderse como un proceso de obtención y construcción del conocimiento teórico- metodológico que posibilita estudiar, explicar y transformar las prácticas educativas, a partir de la incorporación de los avances obtenidos en el trabajo mismo y en el proceso de investigación de la práctica educativa.

En consecuencia, es indispensable reconocer a la formación de docentes como necesidad permanente de intercambio de los avances científicos que generan explicaciones de la realidad educativa en la que el docente participe como sujeto social capaz de construir y transformar la relación con la realidad.

El eje central de una propuesta de formación de docentes debe girar en torno a la docencia y la investigación como actividades complementarias y mutuamente necesarias.

Desprenderse de la lógica instrumental que marcan los programas de formación de docentes resulta complejo, dada la fuerte influencia que ejerce en ellos tanto la política educativa estatal como la institucional, así como las determinantes de tipo social, pedagógico y cultural que subyacen a la realidad educativa en el presente. No obstante, resulta interesante poder señalar algunas líneas de reflexión que permitan ir reformulando el carácter de la formación docente como parte de un proceso de construcción colectiva que incida gradualmente en este campo educativo.

Existen muchos elementos que pueden favorecer y posibilitar un replanteamiento de la formación docente y del quehacer del profesor que constituyen el marco sobre el cual se pueden redefinir los significados y relaciones del ámbito señalado. Enfrentarse a la elaboración de una propuesta de formación docente no es una tarea sencilla, puesto que los significados que ello involucra presentan facetas diferentes.

Por un lado, existe el riesgo de caer en un nuevo deber ser, en un modelo que intenta contener a la realidad, petrificarla y erigirse como verdad, porque, como

señala Adorno, el peligro de una nueva positividad que no denuncia, sino reconforta, está siempre presente, pero por otra parte, instalarse sólo en el plano del cuestionamiento y de la denuncia, favorece la refuncionalización de elementos técnicos y de respuestas instrumentales en el momento en que se diseñan proyectos.

Las diferentes acepciones de tolerancia como: la resignada dejadez, pura, dogmática y dialéctica. La utilización de las cuatro primeras acepciones de tolerancia en la vida social e individual de los sujetos los ha llevado a la permanencia de acción, en contraste con la tolerancia dialéctica que procura propiciar la negociación, diálogo y cooperación entre los sujetos. Bases fundamentales para reconocer, aceptar y comprender lo diferente. Por lo tanto, la tolerancia dialéctica no permite la transmisión de conocimientos como lo hace la escuela tradicional, en su forma técnica instrumental, sino que promueve el proceso de coaprendizaje, a través del proceso social de negociación mediante la interacción entre docente y alumno. Una vez analizados los cinco procedimientos acerca de la tolerancia se puede determinar de cómo ésta ha influido en la práctica pedagógica durante el transcurso del tiempo.

Las mentes de los educandos siguen siendo construidas por los procedimientos de la tolerancia, es decir, sujetos robotizados, mecanizados, memorísticos, acrílicos y ahistóricos. Para llegar a esta conclusión se analizó lo que acontece en el salón de clases, como escenario de encuentros compartidos y multireferenciales o como espacio de encuentros aislados, la situación comunicativa, las formas de relaciones en las actividades curriculares, las actitudes manifiestas de las o los docentes en la reconstrucción del aprendizaje, la situación de género en el trabajo colegiado y el poder que ejercen los docentes en la transmisión del conocimiento.

En las aulas y en la institución escolar no se expresa un nivel mayor de tolerancia, es decir, el respeto pleno y consideración a las idiosincrasias, opiniones y actitudes de los demás, aunque a nuestro parecer sean diferentes e incluso contrapuestas. Si en el proceso educativo no se aplica la tolerancia dialéctica, entonces tendríamos por



un lado docentes y alumnos resignados convencidos que tienen toda la razón y que los demás son dependientes y están obligados a aceptar o coincidir con los demás.

Además, se sostiene que mientras no se practique la tolerancia dialéctica, el aprendizaje escolar no llegaría a una dimensión significativa. Se seguirá transmitiendo y reproduciendo en las aulas un aprendizaje mecanizado y memorístico. Esto significa que los docentes tienen que modificar sus esquemas formativos, cognitivos, actitudes y procedimientos metodológicos – didácticos si pretenden reconstruir el aprendizaje escolar.

En tal sentido, la tolerancia dialéctica en la reconstrucción del aprendizaje escolar contribuye a desarrollar las dimensiones de la personalidad de los educandos como: el autoconocimiento, la autonomía, el diálogo, la comprensión crítica, la empatía y la perspectiva social, apoyados por los paradigmas holísticos y heurísticos que permitan a los alumnos reconstruir su aprendizaje escolar por sí mismos mediante sus propios procedimientos, de este modo rompe con los esquemas de razonamientos egocéntricos que debilitan los esfuerzos para indagar nuevos conocimientos.

Se plantea que la tolerancia dialéctica sea una constante en la reconstrucción del aprendizaje escolar donde propicie más el desarrollo de la democracia, libertad, justicia, autonomía, corresponsabilidad y diálogo. Estos valores se aprenden practicando, conviviendo y relacionándose con los demás, porque, si los alumnos son apreciados aprenden a apreciar, si los alumnos son tolerados aprenden a tolerar, si los alumnos practican el diálogo aprenden a dialogar.

Para adquirir estos valores, es necesario desarrollar una práctica educativa que sea más inclusiva, mayor participación social respetando las identidades individuales del colectivo escolar y características de los contextos sociales, institucionales y áulicos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDER – EGG, Ezequiel. Diccionario del trabajo social. Lumen. Buenos Aires, Argentina, 1999.
- ANDERSON, Benedict. Comunidades imaginarias. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. FCE. México, D. F. 1991.
- APATOW, Robert. El arte del diálogo. Edaf. Barcelona, España, 1999.
- APPLE, Michael. Educación y Poder. Paidós. México, D. F. 1987.
- BACHELARD, Gastón. La formación del espíritu científico. Siglo XXI, México, D. F. 1988.
- BOBADILLA, Hurtado María del Carmen. Et. al. Educación con valores. Norma, México, D. F. 1996.
- BONFIL, Batalla Guillermo. México profundo, una civilización negada. Grijalbo, México D. F. 1997.
- BORDIEU, Pierre Jean. Et. al. El oficio del sociólogo. Siglo XXI. México, D. F. 1999.
- BRICE, Heath Sherley. De la colonia a la nación. INI, México, D. F. 1986.
- CALVO, B. Educación Normal y control político. Ediciones de La Casa Chata, México, D. F. 1989.
- CISNEROS, Paz Erasmo. El proceso de transmisión cultural y la educación formal en las comunidades indígenas. SEP – UPN. México, D. F. 1990.

COLL, César. Psicología y Currículum. Paidós, México, D. F. 2000.

COLOM, Castañeda Antonio J. Teoría y metateoría de la educación. Trillas, México, D. F. 1986.

DE ALBA, Alicia. Evaluación curricular, conformación conceptual del campo. UNAM. México, D. F. 1991.

DEL VAL, Juan. El desarrollo humano. Siglo XXI, México, D. F. 1998.

DÍAZ, Barriga Ángel. Didáctica y Currículum. Paidós. México, D. F. 1998.

Diccionario de las Ciencias de la Educación. Santillana, México, D. F. 1993.

FERNÁNDEZ, S. Carrera Magisterial: ¿Promoción o control docente? en: Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994). UNAM, México, D. F. 1997.

FETSCHER, Iring. La tolerancia. Una pequeña virtud imprescindible para la democracia. Gedisa, Barcelona, España, 1996.

FUENTES, Molinar Olac. México Hoy. Siglo XXI, México, D. F. 1995.

FURLAN, Alfredo. Currículum e Institución. IMCED. Michoacán, México, 1996.

GIL, Martínez Ramón. Valores humanos y desarrollo personal. Escuela Española, Madrid, España, 1998.

GIMÉNEZ, Gilberto. Comunidades primordiales y modernización en México. UNAM – IFAL. México, D. F. 1981.

- GIMENO, Sacristán José. Comprender y transformar la enseñanza. Morata, Madrid, España, 1993.
- GIMENO, Sacristán José. El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Morata, Madrid, España, 1998.
- GIROUX, Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico. Siglo XXI, México, D. F. 1985.
- GONZÁLEZ, Morales Hildeliza. Et. al. La desvalorización de la profesión docente. UPN. México, D. F. 1993.
- GONZÁLEZ, V. Juliana. Fundamentos y valores de ética y bioética. Piados, México, D. F. 2000.
- GRUNDY, Shirley. Producto o praxis del currículum. Morata, Madrid, España, 1998.
- HABERMAS, J. Teoría y praxis. Taurus, Madrid, España, 1988.
- HERNÁNDEZ, Forcada Ricardo. Ética y violencia en: Época. Semanario de México No. 510 – 12 de marzo del 2001.
- HERRERA, BELTRÁN C. Debate por el tercer aniversario de Educación 2001 de Guevara Niebla. Mejorará la educación si se le destinan más recursos. Sección Sociedad y Justicia. La Jornada, México, D. F. 14 de mayo de 1998.
- HIDALGO, Guzmán Juan Luis. Aprendizaje Operatorio. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, México, D. F. 1992.
- IANNI, Octavio. Teorías de la globalización. Siglo XXI, México, D. F. 1999.

JAMES, Donald. Escuela, poder y subjetivación. La Piqueta, Madrid, España, 1995.

KOESTLER, Arthur. Los sonámbulos. Siglo XXI, México, D. F. 1981.

KRISHNA, Padmanabhan. El destino indivisible de la educación. Pax, México, D. F. 1997.

KUN, Tomás S. La estructura de las revoluciones científicas. FCE, México, D. F. 1999.

MENCHÚ, Túm Rigoberta. Informe final: Diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas de los Altos de Chiapas. UNACH, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 1998.

MODIANO, Nancy. La educación indígena en los Altos de Chiapas. INI, México, D. F. 1990.

MORÁN, Oviedo Porfirio. Docencia como actividad profesional. Gernika, México, D. F. 1999.

ORTEGA, Pedro. Et. al. Educación para la convivencia: la tolerancia en la escuela Naullibres, México, D. F. 1994.

PÉREZ, Gómez Ángel I. Comprender y transformar la enseñanza. Morata, Madrid, España, 1993.

PÉREZ, Serrano G. Investigación cualitativa en: Retos e interrogantes. Muralla, Madrid, España, 1994.

QUILES, Cruz Manuel. Antología de documentos normativos para el profesor de educación básica. TMSA de A. C. México, D. F. 1998.

- R. NEIRA, Teófilo. La cultura contra la escuela. Ariel, Barcelona, España, 2000.
- ROCKWELL, Elsie. Los cambios actuales en la educación básica en México, Universidad Futura, UAM Azcapotzalco, México, D. F. 1994.
- STREET, Susana. Burocracia y Educación, SEP. México, D. F. 1983.
- SALMERÓN, Fernando. Diversidad, cultura y tolerancia. Paidós, México, D. F. 1998.
- SAVATER, Fernando. Los caminos para la libertad. Ética y educación. Ariel, México, D. F. 2000.
- SEP. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México, D. F. 1992.
- SEP. Artículo 48 en: Ley General de Educación. México, D. F. 1993.
- SEP. Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000. México, D. F. 1996.