



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ACATLÁN**

**ESTRATEGIAS DOCENTES DE COMUNICACIÓN EN EL AULA  
PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE ORTOGRAFÍA Y  
REDACCIÓN EN ALUMNOS DEL PRIMER GRADO, EN LA  
SECUNDARIA “CELESTIN FREINET”. ESTUDIO DE CASO.**

**SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR  
“COMUNICACIÓN EN EL AULA”**

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A :**

**GILDARDO ISLEÑO MUÑOZ**

**Asesora: Lic. Josefina de Jesús Domínguez.**

**Octubre de 2006**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## ÍNDICE

	página
Introducción	4
Capítulo1. Estudio de caso	7
1.1 Título del trabajo de investigación	14
1.2 Definición del caso	16
1.3 Plan de recogida de datos	20
1.4 Marco conceptual referencial	23
1.5 Ámbito particular de la intervención	24
1.6 Recursos	25
Capítulo 2. Marco Teórico del la Comunicación en el Aula	26
2.1 Concepto de comunicación y sus implicaciones en educación	27
2.2 La utopía de la acción pedagógica	40
2.3 Concepto de aprendizaje	44
2.4 Contexto comunicativo	48
2.5 Descripción del espacio	52
2.6 Como hablan los alumnos	54
2.7 Como leen	55
2.8 Como escriben	55
2.9 Trabajo cooperativo	56
2.10 Dinámica interna para el trabajo	56
2.11 Exigencia institucional	56

2.12 Recreación de los textos	57
2.13 El aula como espacio comunicativo	58
Capítulo 3. Propuesta de Intervención Pedagógica	61
Propósito	62
3.1 Estructura general de la propuesta de intervención	65
3.2 Problema a atender	68
3.3 Justificación	70
3.4 Objetivo	78
3.5 Proceso	79
3.6 Propuesta de Intervención Pedagógica Específica (PIPE)	83
3.7 Fundamentación	85
3.8 Gestión de procesos	86
3.9 Evaluación	88
3.10 Seguimiento	92
3.11 Guía para la aplicación del “Texto Libre”	93
Consideraciones finales	101
Bibliografía	105
Anexos	112
Ejemplo facsimilar de nota en bitácora de observación de campo	113

## **INTRODUCCIÓN.**

El presente trabajo tiene por finalidad explorar las posibilidades que la instrumentación de determinados recursos que el profesor puede allegarse, en este caso definidas como estrategias docentes, para desplegar el cúmulo de capacidades que su experiencia le da, en la planeación y ejecución de determinadas tareas que le corresponden al interior del salón de clases.

Todo ello con el propósito explícito, a veces no tan claramente, de auxiliar a los alumnos en el desarrollo de determinadas habilidades que les permitan una mayor eficacia en sus procesos de comunicación, de acuerdo con el contexto en el que se les plantee la demanda; así por ejemplo deben ser capaces de expresar sus emociones, sentir, necesidad y deseos con claridad, precisión y fluidez, tanto en un ámbito de relaciones formales como en aquellas que pueden permitirles ciertas referencias coloquiales. Ante todo deben mostrar su capacidad para dirigirse a sus interlocutores de acuerdo con las circunstancias y adecuarse a ellas, de modo que las barreras que pudieran presentárseles las puedan franquear con seguridad.

Así, es menester destacar las partes en que ha sido organizado este trabajo:

El primer capítulo contiene los elementos inherentes a la descripción concisa y clara de lo que es el estudio de caso y las pretensiones que el autor ha definido para conseguirlas.

El segundo, recurre al establecimiento de las condiciones del marco teórico que le da sustento al análisis del caso en sus dos vertientes: por un lado la teoría de la comunicación para los elementos de referencia en el marco de la acción comunicativa en el aula; por otro lado, el auxilio de las teorías del aprendizaje en que se apoya la teoría pedagógica para investigar los fenómenos comunicativos en el aula.

En este sentido son los aportes de teóricos de la comunicación como Manuel Martín Serrano y Daniel Prieto Castillo los que esclarecen la investigación desde esta perspectiva; por el lado del aprendizaje cabe destacar los aportes de los trabajos de Lev Vygotsky, David P. Ausubel, Carlos Lomas y Neil Mercer para acercarnos a la riqueza de situaciones que se viven en el aula. Por la parte de la acción pedagógica, cabe destacar a Raymond Ball, Paulo Freire y particularmente, la obra de Cèlestin Freinet.

El tercer capítulo, de suyo contiene la propuesta de intervención pedagógica que habrá de apoyar los esfuerzos de la institución que dio cobijo a la investigación: la escuela Secundaria Celestin Freinet de Naucalpan, Estado de México. Espero haber cumplido con los objetivos planteados al inicio de la investigación y que los aportes derivados de la misma sean de provecho para la comunidad del plantel, particularmente en los problemas que los alumnos y profesores enfrentan con el contenido de la signatura de español primer grado.

Agradezco ampliamente a las autoridades y cuerpo docente de la Secundaria Celestin Freinet el apoyo brindado para el presente trabajo, en especial a su Directora Administrativa, la Maestra María Trinidad Pérez Ruíz. Igualmente hago extensivo mi agradecimiento a los profesores del Seminario taller de Comunicación en el Aula, en particular a mi asesora, la Lic. Josefina de Jesús Domínguez.

A mi familia, mi esposa Lupita Durán y a nuestra hija, Larissa: mil gracias por su amor y su paciencia.

A mi madre y a Abel mi hermano por el apoyo incondicional que siempre han mostrado hacia mis proyectos, mi gratitud infinita.

## **CAPÍTULO 1. ESTUDIO DE CASO**

*“...el aula ya no es sólo el escenario físico del aprendizaje escolar, sino también ese escenario comunicativo donde se habla y se escucha (y donde algunos se distraen), donde se lee y se escribe, donde unos se divierten y otros se aburren, donde se hacen amigos y enemigos, donde se aprenden algunas destrezas, hábitos y conceptos a la vez que se olvidan otras muchas cosas. En últimas instancia , es ese lugar donde unos y otros conversan, donde las formas del discurso pedagógico del maestro dialogan con las maneras de decir (y de entender) el mundo de quienes acuden a las aulas de nuestras escuelas e institutos de lunes a viernes, les guste o no.”*  
*(Carlos Lomas, s.f., pág. 10).*

El Plan de Estudios para la educación secundaria ha sido objeto de diversas transformaciones desde que este nivel educativo fue formalizado por el insigne profesor Moisés Sáenz (para la reforma educativa de 1972 se establece el programa por áreas de conocimiento que sustituye al anterior, por asignaturas), la más reciente ocurre hasta 1993, veintiún años después, y en ella se vuelve al trabajo de los contenidos por asignatura. Actualmente, en 2005, se habla de otros cambios en algunas de las asignaturas, posiblemente a partir del ciclo escolar 2006-2007.

La secundaria, oficialmente reconocida junto con la instrucción primaria y el Jardín de Niños como parte de la educación básica a partir de 1996, se ha convertido en comentario del común de las personas sobre el hecho concreto para esas mismas personas de que “antes” (de la reforma de 1972, se entiende) era de mejor calidad la educación que recibían los alumnos para estos niveles, particularmente en el aprendizaje de los temas que tenían relación con el desarrollo de habilidades para las operaciones básicas, en matemáticas, y para las capacidades lectora y de escritura, en español.

Aunado a ello cabría destacar cómo las condiciones particulares del contexto nacional e internacional han influido, en parte, en el enfoque eficientista de la formación de los alumnos que actualmente predomina; sin garantía alguna de que tales metas fuesen posibles de lograr, baste recordar que es hasta apenas el 2003 que se crea una instancia evaluadora de la calidad de la educación en nuestro país: el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Es de señalar aquí la influencia ejercida por las determinaciones del entorno económico-político en este *continuum* de desarticulación programática en los contenidos de la educación de este país y de los cuales sólo parcialmente, en algunos casos, dan cuenta los libros de texto oficiales en la asignatura de historia. Cabe mencionar a guisa de ejemplo algunos hechos sobresalientes en el contexto político-económico de México en los últimos veinticinco años: nacionalización de la banca comercial durante la presidencia de José López Portillo y su posterior reprivatización con Carlos Salinas de Gortari; crisis económicas recurrentes, con devaluaciones constantes y una inflación galopante en los años del presidente Miguel de la Madrid Hurtado de hasta el 400%; dependencia creciente de la agroexportación; y petrolización de la economía.; irrupción del EZLN, en 1994, como reivindicador de los pueblos indígenas de Chiapas, en protesta por la entrada en vigor del TLCAN y los efectos perniciosos que tendría sobre el país; Magnicidios de personajes prominentes en la vida política del país; Cambio de gobierno para el período 2000-2006, gracias al cuidadoso y limpio trabajo realizado por el Instituto Federal Electoral (IFE), e una de las competencias electorales más reñidas de la historia moderna del país y llegada al Poder Ejecutivo Federal de un Presidente postulado como candidato por un partido distinto al que gobernó al país durante siete décadas, lo que abrió las esperanzas de muchas personas para hacer efectiva la democratización de México.

Entre los cambios más significativos sobresalen el que se refiere a la desregulación económica, que le confiere una mayor participación a la iniciativa

privada en diversos rubros que antes eran coto casi exclusivo del estado; así, mientras éste adelgaza, nuestra ineficiente burguesía pone la mesa para la injerencia cada vez mayor del capital extranjero en la economía (recordar el caso de la banca reprivatizada).

Es así como en el ámbito laboral, y por extensión el escolar también, se ven afectados por la tendencia hacia la concepción eficientista y globalizante en los análisis económicos y la justificación de un darwinismo social que promueve la competencia desleal, el individualismo, el consumismo y la ideología del éxito a cualquier costo. Haciendo a un lado el compromiso del estado, como garante del equilibrio en la sociedad, en la igualdad de oportunidades para los sectores más desprotegidos de la población: niños, mujeres, ancianos, indígenas y personas en situación de pobreza extrema.

Si bien no se ha establecido una relación directa de causa-efecto entre la menor injerencia del estado en la economía y la problemática educativa en México (nivel de aprovechamiento, deserción, analfabetismo, desvinculación escuela-sector productivo, etc.), también es cierto que México está lejos de cumplir con las recomendaciones de la ONU sobre la asignación del porcentaje combinado de inversión del Producto Interno Bruto (PIB) en educación e investigación, lo cual repercute evidentemente en la calidad y resultados de nuestro sistema educativo nacional a todos los niveles.

De lo anterior derivó una tendencia hacia la laxitud en la intervención cada vez más abierta de los grupos de interés económico por participar en el ámbito de la educación, visto como una opción de negocios con cierta garantía para el retorno de la inversión<sup>1</sup>; por esta razón han proliferado en los últimos años diversas

---

<sup>1</sup> El principal garante de la demanda ha sido la distribución de la pirámide poblacional que a partir de los años 90 tiende a ensancharse en el sector correspondiente a los grupos de jóvenes en edad escolar; esto por un lado, pero por el otro, de menor peso pero aún así determinante, está representado por el discurso dominante desde los años sesenta sobre la movilidad social que permitía la educación, respecto del hecho de que a mayor escolaridad más probabilidades de mejoría en las condiciones de vida del educando que lograrse el mayor

propuestas educativas desde la perspectiva de la iniciativa privada en todos los niveles, lo que ha traído como consecuencia la expansión de la matrícula en los últimos veinte años.

En este contexto se ubica la Secundaria Celestin Freinet, la cual se localiza físicamente en Av. Jardines de San Mateo número 135, en la colonia Santa Cruz Acatlán, del municipio de Naucalpan, Estado de México. Se trata de un espacio físico integrado por dos casas que han sido parcialmente adaptadas como aulas escolares.

El *status* de la institución, según lo define el documento denominado El Proyecto escolar y el Plan Anual de Trabajo (del cual me fue proporcionado un ejemplar) como “una institución dependiente [*sic*] de la Secretaría de Educación , Cultura y Bienestar Social (...) privada particular” que inició sus operaciones en el mes de agosto del ciclo escolar 2003-2004, ofreciendo todos los grados de la educación primaria y, a partir de agosto de 2005, recibió autorización para abrir y operar el nivel de educación secundaria, con una matrícula de seis alumnos; su Directora General y propietaria es la Profra. María Trinidad Pérez Ruíz, quien se ostenta con formación como maestra normalista en educación primaria, con una antigüedad en el ejercicio de su profesión de diez años, también destaca en su *currículum vitae* como egresada de la especialidad en Pedagogía por la Escuela Normal Superior de México; actualmente labora como docente en la Escuela Normal No. 8 del Estado de México (oficial), en Naucalpan.

Anteriormente, en este mismo plantel, yo me había desempeñado como profesor de educación primaria, atendiendo los grupos de 5º y 6º grados en las asignaturas impartidas en español (pues la escuela es bilingüe y destina una parte del horario escolar a revisar diversos contenidos en lengua inglesa), al cubrir una vacante de su cuerpo docente al término del ciclo escolar 2003-2004, este precedente ha sido

---

número de años en la escuela, siempre que este paso por las aulas fuera exitoso. Este discurso ha tenido un gran impacto sobre todo en los jóvenes que ingresarían al nivel de educación superior.

la razón para que me acercase a esta institución y solicitara la autorización para llevar a cabo mi trabajo de investigación en sus instalaciones, lo cual ha sido aceptado por la Directora, ofreciéndome el apoyo necesario para llevar a cabo el presente proyecto de investigación.

Para mayor abundamiento, a continuación se presentan los croquis que forman parte del mapeo de la institución de referencia, para señalar la correcta localización del grupo en el que realizaré la investigación (figuras 1 y 2).

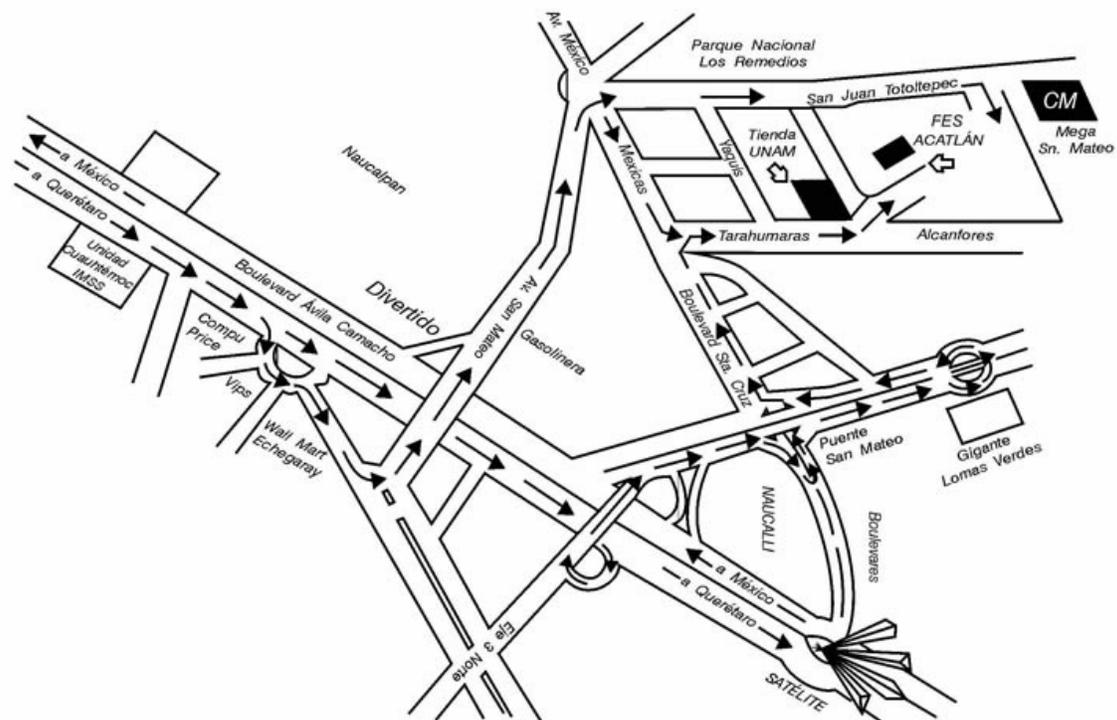
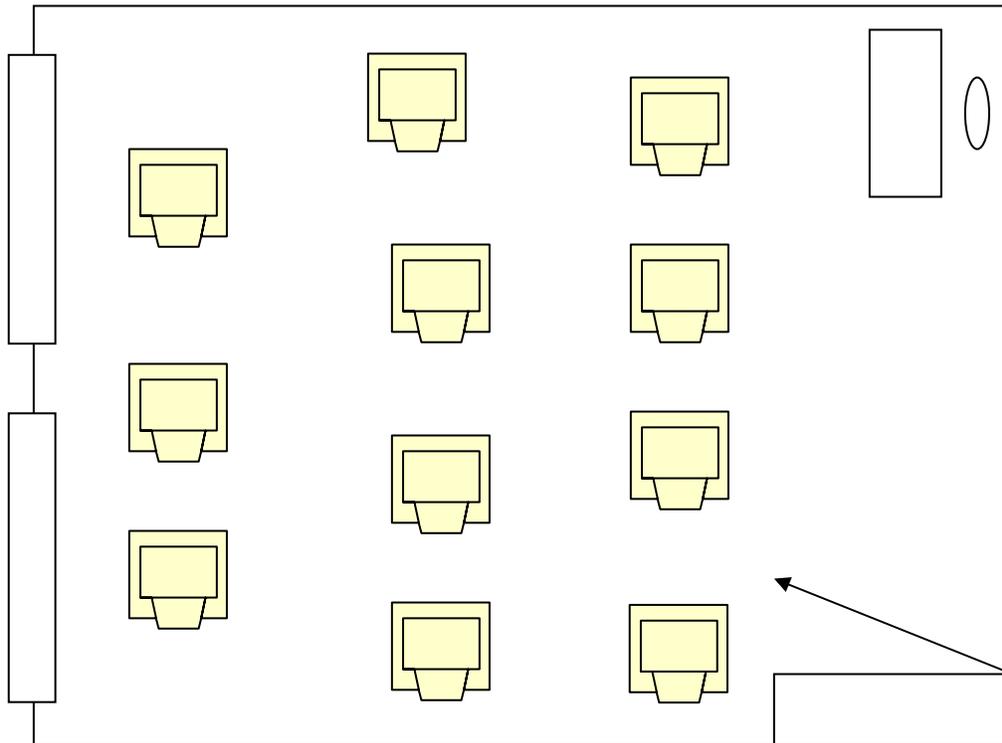


Figura 1, ubicación de la Secundaria Celestin Freinet en la colonia Santa Cruz Acatlán. Municipio de Naucalpan, Estado de México.

Figura número 2, salón de clases.

**Superficie aproximada de 16 metros cuadrados (4x4).**



## 1.1 Título del trabajo de investigación

Del acercamiento que he realizado al objeto de estudio, con apego a los lineamientos de la investigación cualitativa, mediante la técnica denominada *Estudio de Caso* he determinado presentar el siguiente título a mi trabajo de investigación:

***Estrategias docentes de Comunicación en el Aula para el desarrollo de habilidades de ortografía y redacción en alumnos del primer grado, en la Secundaria “Celestin Freinet”. Estudio de Caso.***

El título del presente trabajo toma como punto de partida lo expresado en el capítulo *enfoque* [cursivas en el original] del Programa oficial de la Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP), para la asignatura de español en el nivel de educación secundaria, en el cual se establece que:

*El propósito de los programas de estudio de Español para todos los niveles de educación básica es lograr que los alumnos se expresen en forma **oral y escrita** con **claridad y precisión**, en contextos y situaciones diversas. (SEP;1997 p.19)*

Más adelante, el mismo documento establece algunas de las circunstancias acerca del conocimiento que los alumnos deberían poseer sobre la asignatura: “...es de suponer que *la escuela primaria les ha proporcionado a [sic] todos los conocimientos necesarios para leer y escribir con cierta fluidez.*” (SEP ;1997, p.19). Aunque no se precisa ni determina el grado de dominio para la “fluidez” a la cual hace referencia, a continuación expresa una meta más concreta, en ese sentido, para el nivel de educación secundaria: “ La tarea de la escuela secundaria es **lograr que los alumnos consoliden su capacidad de expresión oral y sus competencias y hábitos de lectura y escritura**” (SEP ;1997, p.19).

Al parecer, se ha querido hacer una versión más actualizada de un programa anterior de la asignatura, pues en el apartado **Los cambios en la enseñanza del español** [negritas en el original], se declara que “El **enfoque comunicativo** implica cambios en el programa de estudios de la asignatura y en la *concepción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje*” (SEP ;1997, p.19). Dando por hecho un punto de consideración que ahí mismo es expresado, como si se tratase del perfil del alumno al ingreso a este nivel educativo:

“Al ingresar a la escuela secundaria el alumno *es capaz de hacer uso de la lengua oral y de la escrita con diversos grados de eficacia* y posee conocimientos sobre ellas construidos en experiencias escolares y extraescolares” (SEP ;1997, p.19).

Hasta lo aquí expuesto cabe preguntarse sobre el sentido de los cambios introducidos en el programa de la asignatura con el enfoque comunicativo y si éstos representan una manera diferente para abordar la experiencia de apropiación de los contenidos por parte de los alumnos en el salón de clases y fuera de él, cotidianamente, y cómo expresan el dominio adquirido en el lenguaje oral y escrito.

Por último, en este acercamiento al objeto de estudio que anima el presente trabajo, quiero citar lo siguiente, del documento que hemos estado analizando, con respecto al abordaje de la asignatura, dos aspectos de especial interés que tengo en esta investigación y que a continuación marco con negritas:

“El objetivo primordial del trabajo con los contenidos de la asignatura es que el alumno logre comunicarse eficazmente. Por ello son indispensables el conocimiento y la aplicación de las **reglas gramaticales y ortográficas** de nuestro idioma” (SEP; 1997, p.19)

## 1.2 Definición del caso.

Cabe destacar que el estudio de caso es la modalidad dentro de las técnicas de investigación cualitativa que permitirá el acercamiento al objeto de estudio con la finalidad de describir e interpretar el fenómeno que ahí se está manifestando, sin la intervención directa del investigador en el grupo que habrá de observar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, al menos en los primeros dos meses, para no viciarlo, desde mi perspectiva, con prejuicios y conjeturas; sino para tomar elementos que coadyuven a la elaboración de un diagnóstico sobre el fenómeno.

Durante ese lapso, dos meses, llevaré el registro observacional a través de un cuaderno de notas de campo, sin guía preestablecida. La intención es registrar las conductas específicas del grupo durante la clase de español, enfatizando en las sesiones en que sean revisados los temas referidos a la ortografía, reglas de acentuación, puntuación y homófonos y la redacción de materiales, textos y documentos, de acuerdo con lo señalado en el programa oficial de secundaria para la asignatura de Español primer grado.

La propuesta pedagógica de intervención, a la mitad del estudio, durará tres meses, de enero a marzo del 2006, y tendrá por finalidad experimentar, con el grupo, la aplicación de algunas de las premisas que Freinet pondera para la instrumentación del *Texto Libre* y evaluar sus resultados, comparándola con las estrategias que instrumente el docente durante la primera fase de este estudio, mediante el registro observacional.

Por otra parte, se apoyará el presente estudio en algunas de las condiciones que Paulo Freire establece para la lectura (Freire, 1987 p.94) al decir que “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél” (Freire, 1987 p.94).

Al otorgar primacía al conocimiento del mundo, su mundo, los alumnos señalan a sus profesores cuál es la ruta de sus intereses, por lo que a mi modo de ver son los docentes quienes están obligados a ver ese “ver el mundo” que no es sólo percibirlo aunque no lo excluye del que nos habla Freire. Desde su lectura (del mundo, de la realidad), los jóvenes delinear sus propias expectativas y su hacer en él, a pesar de que al modo de percibir de los adultos no se llegue a la re-lectura de las imágenes del adolescente, ahí está el lugar de los profesores, en general de los adultos, para confrontarlos con la realidad, su realidad, pues “lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente” (Freire, 1987 p.94).

La clave parece encontrarse en las relaciones que se establecen entre lo que el texto, desde la lectura en su integralidad –el autor y su circunstancia, lo que nos quiso decir y la comprensión que hacemos de sus mensajes, y la interpretación que de ellos hacemos-, nos dice y el entorno que rodea lo que se está develando a través de la lectura: “La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto” (Freire, 1987 p.94).

#### **a) Características de la situación observada.**

Las percibo como una oportunidad para conocer, dentro de un contexto real de clase, las circunstancias que rodean tanto la planeación de las actividades de enseñanza, de acuerdo con un programa de trabajo y la secuenciación de los contenidos preestablecidos, y los mecanismos mediante los cuales se apropian los alumnos de ese contenido y las conductas manifestadas antes, durante y después del proceso con respecto a esos mismos contenidos. Ello, contrastado con una perspectiva de abordaje diferente, como lo es la posibilidad en la instrumentación de algunos de los elementos que Célestin Freinet plantea para la aplicación del Texto Libre en clase, con algunas de sus actividades aparejadas, de la Técnica Freinet, en un ambiente donde lo que priva no es la indicación precisa sobre lo que se tiene que hacer, sino, desde los intereses de los propios alumnos, éstos

determinan el trabajo por realizar, comprometiéndose en la coordinación y la cooperación del grupo en la tarea; lo cual permitiría poner a prueba algunas de las premisas establecidas por el propio Freinet acerca de este proceso de creación y algunas de las ventajas que él mismo pondera contra la obligatoriedad del libro de texto.

#### **b) Relevancia de la utilidad y vigencia de la atención al caso.**

De tener éxito esta iniciativa, podría ampliarse al trabajo integral de la Técnica y extrapolar algunas características de la experiencia hacia otras modalidades escolares, en ámbitos paralelos, por ejemplo, de la escuela por cooperación para trabajadores y la escuela oficial con grupos numerosos.

Esta situación, debe destacarse, se da en el marco de la aplicación gradual de la Técnica, por parte de la Institución, a partir del nivel de educación primaria, para el presente ciclo escolar 2005-2006; por esta razón la vigencia del estudio está atada a dos circunstancias: por un lado la duración del seminario, que termina en abril del 2006; y la otra, que el ciclo escolar termina en junio de 2006, pudiendo ofrecer un estudio más acabado sobre las ventajas y desventajas de trabajar con la Técnica, su factibilidad y sus fortalezas y áreas de oportunidad para el siguiente ciclo escolar, al término del presente; y así garantizar una planeación más acorde con la realidad institucional.

#### **c) Los objetivos del presente Estudio de Caso son los siguientes:**

1.- Determinar los elementos necesarios para un diagnóstico de la situación vivida por el grupo, incluyendo al propio investigador en el proceso con respecto a las conductas de los alumnos, en relación con el contenido programático de la asignatura *Español primer grado* en secundaria.

2.- Diseñar, con la información obtenida a partir de los registros observacionales, la propuesta de intervención pedagógica que habría de instrumentarse.

3.- Entregar los resultados de la investigación a la institución objeto de estudio.

### **1.3 Plan de recogida de datos.**

En todo proceso de investigación al acercarse a la realidad el investigador busca las herramientas que le puedan ser de utilidad en esta tarea; para el caso de estudio, desde la perspectiva de la investigación cualitativa resulta indispensable contar con los elementos adecuados para obtener los datos indispensables que le permitan al investigador interpretar, lo más objetivamente posible, las situaciones en las que se encuentra inmerso. La herramienta que mejor le permite la recolección de la información es el registro observacional, el cual consta de un cuaderno en el que se anotan las fechas de observación y las situaciones que se viven en el ambiente que se está estudiando, para después depurar lo que realmente le aporta información valiosa sobre su investigación particular de aquellos datos que, pudiendo ser anecdóticos, no sean relevantes para la investigación. El presente plan para la recogida de datos consta de los siguientes incisos:

#### **a) Preguntas de investigación.**

Para los objetivos del presente estudio, me pregunto si sería posible establecer una caracterización del fenómeno en la experiencia concreta del aula, en lo referente al dominio que sobre el contenido reflejan la formación profesional y la experiencia docente del profesor y las estrategias docentes que le auxilian en su tarea, por lo que planteo los siguientes interrogantes de investigación:

1. ¿Qué papel juegan en la relación enseñanza-aprendizaje las habilidades comunicativas del docente, desde la perspectiva de su perfil profesional?
2. ¿Cuáles son los referentes contextuales que pueden significar para los alumnos una confrontación con los contenidos de la asignatura?
3. ¿Qué papel juega la lectura, tal como está determinada su recomendación en el programa oficial, en el desarrollo de habilidades de la lecto-escritura, particularmente de ortografía y redacción?

4. ¿Qué estrategias comunicativas y didácticas el profesor aplica en la enseñanza de la ortografía y gramática del español en el aula?
5. ¿Está consciente, el docente, sobre el interés, o la falta del mismo, que los alumnos manifiestan por aprender los contenidos de la asignatura, aunque sólo fuera parcialmente, o hacia algunos temas específicos?
6. En lo particular, ¿el docente ha observado qué dificultades expresan los alumnos sobre el aprendizaje de la ortografía (reglas de acentuación, puntuación e identificación de homófonos) y cómo resuelven los problemas de redacción que se les presenten para comunicarse con otras personas, si el contexto cambia, en su cotidianidad?
7. ¿Conoce el docente cuáles son los referentes de sus alumnos y la influencia que sobre ellos ejercen en los actos comunicativos que llevan a cabo?
8. ¿Es posible desarrollar destrezas y cuáles de ellas para el dominio sobre la lengua escrita?
9. ¿Cuáles han sido las experiencias concretas de los alumnos en su contacto formal con la asignatura y cómo las perciben?
10. ¿Es posible conocer si alguien (quién) les ha expresado (a los alumnos) un comentario (cualquiera que éste sea, positivo o negativo) si cometen alguna “falta de ortografía” o simplemente no les dicen nada?

#### **b) Fuentes de datos.**

Las fuentes para la obtención de la información y recolección de datos están determinadas por la realidad misma, en este caso, el aula donde se desarrollen las clases, algunos profesores, los propios alumnos, las autoridades de la escuela y la secretaria de la recepción, así como material impreso sobre la institución, desde la propia organización inclusive.

### **c) Límites del caso.**

Están determinados por el tiempo que dure el trabajo de investigación, la estimación que se ha planteado aquí lleva a su instrumentación hasta abril del año 2006; por la estrategia de intervención arriba especificada y por los contenidos programáticos de la asignatura objeto de estudio. Por otra parte, no se indagará en aquellos asuntos confidenciales del colegio o aquellos en que no sea permitido su acceso.

### **d) Informantes clave**

Se ha identificado como informante clave del proceso de investigación a una profesora de educación primaria, pues se encuentra en una posición favorable para el propósito del presente trabajo, debido a las siguientes consideraciones:

- Es docente fundadora del colegio.
- Conoce mejor que nadie, aparte de los directivos, el funcionamiento de la institución.
- Su vocación docente es más férrea que las condiciones laborales que le ha impuesto la institución.
- Suele tener una perspectiva diferente del resto del personal, sobre las situaciones de trabajo en el aula.
- No está alineada totalmente con las directrices de la autoridad del colegio.
- Mantiene propósitos muy claros y definidos sobre su desarrollo profesional.
- Está enterada de todo cuanto sucede, oficial y extraoficial, en el colegio: acerca de los compañeros de trabajo, las autoridades, los alumnos, los padres de familia.

#### **1.4 Marco conceptual referencial.**

**a) Desde el ámbito pedagógico** lo representa la obra de Célestin Freinet, escrita por él mismo y por Elise Freinet; los aportes que hacen al estudio de la adquisición del conocimiento la escuela activa, de Adolphe Férrière, y el enfoque constructivista.

Igualmente, es menester indicar en el presente documento los aportes que sobre el proceso de alfabetización, en particular acerca de la escritura, su relación con la lectura y el proceso de concientización del hombre-alumno, que hace Paulo Freire.

Se han considerado algunos aspectos de quienes han sido ubicados en el ámbito de la construcción del conocimiento, particularmente los aportes teóricos que en psicología hicieron Vygotsky, Piaget y Ausubel. Así como el modelo de clasificación metodológica e interpretación que, desde el ámbito de la educación, ha aportado para el estudio de las competencias el pedagogo español Martiniano Román.

**b) Desde el ámbito de la comunicación en el aula**, se revisan los aportes elaborados desde la metodología descrita en la Teoría de Sistemas, pues cimienta las bases para la explicación de las relaciones entre los intercambios que se pueden dar al interior del fenómeno educativo en el aula, visto como sistema. Baste recordar que la comunicación es un medio y no un fin en sí misma para explicar las situaciones que se manifiestan entre los actores del proceso educativo, desde el enfoque planteado por Manuel Martín Serrano.

## 1.5 Ámbito particular de la intervención.

**a) El área de intervención está específicamente delimitado** a los siguientes aspectos fundamentales:

- 1.- La relación maestro-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2.- Los recursos para la comunicación en el aula con las aportaciones de algunos planteamientos desde las experiencias documentadas de Freinet y Freire, que coadyuven en el desarrollo de habilidades para la ortografía y la redacción.
- 3.- La formación profesional y habilidades que haya desarrollado el profesor a cargo de la asignatura *Español primer grado*, desde su práctica docente, en la Secundaria Celestin Freinet, de Naucalpan, Edo. de México.
- 4.- Promover un esquema de retroalimentación con el docente, sobre la pertinencia del presente estudio para la organización de las estrategias de comunicación en el aula, que apoye el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en alumnos del primer grado de secundaria.

**b) El objetivo de la intervención** está orientado hacia el aporte, desde un enfoque de la comunicación educativa, que apoye la reflexión sobre la calidad y oportunidad de la producción escrita de los alumnos de educación secundaria, desde un planteamiento operacional para las estrategias docentes en el aula.

## **1.6 Recursos.**

Cabe indicar que fueron consideradas las recomendaciones que en este sentido pudieron obtenerse, tanto para el ámbito pedagógico como para el comunicacional, a través de:

- 1.- La asesora del presente trabajo.
- 2.- Los profesores de los diferentes módulos del Seminario de Titulación.
- 3.- Los compañeros condiscípulos del Seminario.
- 4.- Los fueron incorporados a través de la consulta a especialistas del área de la comunicación en el aula.
- 5.- La reflexión que yo mismo he podido elaborar sobre mi quehacer en este proceso de investigación.

**CAPÍTULO 2.**  
**MARCO TEÓRICO DE LA COMUNICACIÓN EN EL**  
**AULA**

*“Quizá corresponda a los pedagogos crear para sus alumnos  
--¿Y por qué no para los otros también?—  
esa sociedad donde se hablaría para decir algo,  
para expresarlo bien, donde el lenguaje ofrecido y aceptado,  
ofrecido y reasumido, permitiría advenir a los hombres”.*  
(Raymond Ball, 1972, p. 112)

i

## **2.1 Concepto de comunicación y sus implicaciones en educación**

Se parte de la idea central de que la educación se basa en los procesos de enseñanza – aprendizaje que se realizan al interior del aula, y éstos a su vez en los de comunicación que se dan, principalmente, entre el profesor y los alumnos y viceversa; y entre éstos últimos, en un plano horizontal.

Para tratar de aclarar conceptualmente la temática, aquí se desarrolla un apartado sobre la comunicación y la forma en que se adaptaría al acto educativo para, posteriormente, tratar el tema del constructivismo, que considero como la base teórica que sustenta el trabajo conceptual de este Seminario.

Este capítulo contempla la construcción del andamiaje teórico que sobre los aspectos de comunicación debe contener el proceso de intervención pedagógica, que corresponde al capítulo 3 de la presente investigación.

Pasos para la definición de conceptos:

1. ¿Qué entiendo por...?

Estrategias: de acuerdo con Carles Monereo (1994) las estrategias se utilizan siempre de manera consciente e intencionada, *dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje, es decir, la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir*. Es decir, *la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir*, que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar.

En el caso que nos ocupa, las estrategias utilizadas por el profesor como parte de su organización de la clase tendrán que ir indefectiblemente unidas a lo que espera que el alumno aprenda de cualquier proceso que requiera internalizar éste como una forma para hacerla suya y con la que pueda diferenciar unos procedimientos de otros, de acuerdo con el contenido que se esté revisando en determinada asignatura.

En Español, resulta de particular importancia saber hacia donde se desea dirigir el aprendizaje de los alumnos en aspectos que tienen que ver con las formas más efectivas para comunicarse dentro y fuera del salón de clases, ya sea mediante la expresión oral o escrita.

De ahí la importancia de recalcar dentro de las estrategias algunos procedimientos que deberían contemplarse para asegurar la comprensión de los mecanismos con que opera la lengua escrita para efectos de precisión en la construcción del discurso. En ello juega un papel preponderante el dominio que sobre la ortografía es posible desarrollar.

A diferencia de las formas en que tradicionalmente opera el mecanismo de aprendizaje para ciertas reglas de ortografía mediante la repetición mecánica de las reglas por ella dictadas, las técnicas Freinet, desde la postura de la Escuela Moderna que basa su modelo de aprendizaje en las necesidades del alumno puede ser la respuesta a esa necesidad antes esbozada.

Estrategias docentes: retomando el punto anterior, es el docente el que está obligado a generar en sus alumnos la claridad necesaria para distinguir las diferentes formas en que el aprendizaje puede ser construido desde la perspectiva de utilidad, de acuerdo con el contenido específico de cada disciplina.

Comunicación en el aula: si tomamos como punto de partida el hecho de que con cada una de nuestras acciones comunicamos algo, en todo acto educativo está implicado, un acto de comunicación. Habría que distinguir aquí las formas en que se expresa la comunicación dentro del salón de clases, bien sea a través de formas verbales (orales o escritas), gestuales, icónicas o, incluso de lo que se omite, tanto por parte del docente hacia los alumnos, como de éstos hacia el profesor o entre ellos mismos, sugiere reconocer cuáles son las formas que predominan en el contexto que se analiza para coadyuvar a la mejor comprensión de los fenómenos que en el aula se manifiestan.

Desarrollo de habilidades: siguiendo a Monereo, las habilidades son el resultado del desarrollo de un conjunto de disposiciones de carácter genético, en las cuales a través de la experiencia al producirse en contacto con un entorno culturalmente organizado les dan origen. Así, las capacidades para oír y ver pueden desarrollarse a partir de las posibilidades que se hayan tenido en ese sentido para devenir en observadores más o menos hábiles. Este desarrollo se conecta con el siguiente punto.

Ortografía y redacción: Si consideramos que la ortografía y redacción son habilidades que provienen de la capacidad de repetir bajo ciertas condiciones ciertos “esquemas” y/o “modelos” que adquieren la comunicación escrita basada en reglas. Una vez que se ha internalizado la comprensión de dichas reglas mediante la producción escrita espontánea e intencionada de quien tiene algo que decir a alguien, tal como lo plantea Celestin Freinet para la técnica del texto libre

puede facilitarse tanto la labor del docente para el diseño de la estrategia de su enseñanza que sobre este rubro está obligado a incorporar en la asignatura de Español, como en el trabajo que habrán de llevar a cabo los alumnos para su aprendizaje y la posterior diferenciación que harán con respecto a las formas en que se expresa el lenguaje de cada disciplina del plan de estudios. En este caso específico, me refiero al de la educación secundaria.

Para el caso específico de la redacción, se trata de reconocer el predominio de ciertas formas que adquiere la comunicación escrita, dependiendo del uso del lenguaje en un contexto determinado. En el caso que aquí nos ocupa se toma como punto de partida la redacción libre y espontánea del alumno acerca de lo que quiere expresar, a quién lo expresa y cómo lo expresa, llevándose a cabo la discusión en el grupo entre todos, alumnos y profesor, sobre la conveniencia o no de incorporar giros o expresiones que se adecuen a las condiciones en que ha sido desarrollado el texto y, siempre y cuando el sujeto de análisis este de acuerdo con las observaciones hechas. En este proceso juegan un papel de capital importancia la argumentación y la contra argumentación.

2.- Estudio de Caso, metodológicamente.

3.- Contextualización del estudio en lo referente a:

- a) Nivel de educación secundaria en México, en el año 2005.
- b) Asignatura de español primer grado.

4.- Caracterización de la problemática.

5.- Análisis de las opciones planteadas como posible solución al problema y por qué creo que esa propuesta sea viable como solución.

6.-¿En qué apoyos teóricos me baso para hacer mi planteamiento?

7.- Construcción, en un primer momento, de los soportes teóricos desde la perspectiva de:

- a) La Teoría de Sistemas, según MANUEL MARTÍN SERRANO.
- b) La comunicación, en general, Los aportes de la teoría de la comunicación, para mi trabajo, en la comprensión del fenómeno que se está analizando.
- c) La comunicación en el aula, en lo particular, según... (FREIRE, LOMAS, PRIETO CASTILLO, Y FREINET).
- d) Las situaciones de aprendizaje, según... (AUSUBEL, VYGOTSKY, FREINET y PAULO FREIRE, y otros).
- e) Conclusiones del capítulo.

Definición: “La comunicación [al igual que la educación, en lo que veo más de un símil], debe ser vista como un medio, más que como un fin en sí misma”, palabras más, palabras menos, así lo ha expresado el maestro David Frago en el seminario. Yo agregaría que también la vería para mi investigación como un proceso, pues en el aula se requiere que tenga fluidez y continuidad; igualmente la visualizo como diálogo, como intercambio de información, como negociación, como persuasión y como pretexto para la formación.

Comunicar es establecer relación con el otro, poner en común entre *ego* y *alter*, aquello que se convierte en un *leit motiv* para informar algo a alguien, como una imperiosa necesidad de demostrar que no se está solo en el mundo.

En síntesis, comunicar es, de acuerdo con Revilla (1997, pp. 5-6), aglutinar las diferentes referencias que el concepto puede connotar en cuatro grandes acepciones: conectar, notificar, participar y compartir. Destaca algunos ejemplos sobre estos términos y señala lo siguiente: para el caso de conectar [aquí el autor

determina una igualdad con “poner en contacto”], ‘esta carretera comunica (pone en contacto, conecta) a la ciudad de tal con la región tal’; notificar, para este investigador, es quizá el uso más frecuente que se le da al concepto comunicación pues actualmente ha cobrado relevancia el dar noticias a otro u otros sobre algún aspecto de la realidad; participar/compartir da cuenta de los resultados obtenidos a través de las prácticas comunicativas, tales como las que se dan en la toma de decisiones de un grupo, hallando en todos los casos una relación de causalidad; concluye que comunicar es “algo que sucede entre dos o más entes, es una relación, una Inter-acción” (p. 6).

La estancia de un día en el salón de clases nos da algunos elementos de análisis y claves sobre el porqué y cómo funcionan las relaciones entre el profesor y los alumnos; qué tipo de comunicación se establece y hacia dónde se orientan los aprendizajes de los discentes, de qué forma se expresan y para qué les están sirviendo las herramientas comunicativas en la escuela (tanto al profesor como a los alumnos).

El caso que nos ocupa es la Secundaria Celestin Freinet, donde se pretende instaurar una metodología de trabajo diferente, de la escuela activa, que haga honor a su denominación (la pretensión de su Directora es llevarla a cabo gradualmente, poco a poco), donde hasta el momento el esfuerzo invertido en ese sentido ha resultado poco fructífero; queda prácticamente pendiente el establecimiento de las directrices que orienten el cambio hacia ese propósito: ausencia de capacitación docente acerca de esta modalidad educativa, falta de material de trabajo que apoye tanto la labor docente como la de los propios alumnos, la carencia de la discusión en el sentido de la puesta a prueba de prácticas docentes diferentes, donde lo que predomina a partir de las observaciones realizadas *in situ*, al menos en la clase de español para el primer grado de secundaria, pero que seguramente no es muy diferente en el resto de las asignaturas, es el modelo de clase tradicional autoritario en el trabajo docente, en el que el profesor (para este caso profesora) llega, abre su manual y determina, de

acuerdo con el propio manual o el programa oficial, lo que habrá de hacerse. Los alumnos acatan, casi sin chistar, en un papel pasivo, aunque el del profesor de algún modo, con respecto al propio programa también lo es, pues el énfasis está puesto en las determinaciones tanto del programa oficial como del manual o los manuales (libro de texto, libro de trabajo, lectura complementaria), las instrucciones y su papel se reduce a contestar lo que se les pide, o hacer lo que se les indica.

Para muestra basta un botón:

\_\_“Buenos días, muchachos. ¿Cómo están?, abran su libro en la página 89, vamos a ver el tema ...”

Esta situación me recuerda dos anécdotas:

Una, relacionada con el trabajo, tradicional también, que se lleva a cabo generalmente en las clases del idioma inglés: “Open your book in the page number...”, que repite exactamente lo que acabamos de observar en la clase de español.

La otra me recuerda un capítulo de la serie norteamericana animada *Los Simpson*, en el que uno de los personajes, Lisa, esconde todos los manuales de los profesores de su escuela y este asunto es visto por los docentes y la dirección como una verdadera tragedia, el cuestionamiento que se hacen es: - “y ahora, ¿qué vamos a hacer? Sin los manuales no puedo dar mi clase”.

El manual como biblia de la actividad docente; indica, orienta, define, establece, evalúa y responde a la actividad diaria en las asignaturas. Sin él, la nada. Con él, todo. ¿Qué podemos esperar de un auxiliar de la comunicación para el aprendizaje, que nació hace casi seis siglos y del cual se ha abusado hasta la

saciedad? ¡Benditos libros de textos que se han convertido en la biblia de la educación en América Latina!

Ni qué decir de los cerca de 300 millones de libros de texto gratuito que se distribuirán para el ciclo escolar 2006-2007.

Pareciera que resulta por demás ocioso reiterar el papel de la comunicación en los procesos educativos, pero no estoy tan seguro sobre qué tan claro nos quede ese papel, o más bien esos papeles, pues no se restringe a un solo aspecto su influencia en las cuestiones que tienen que ver, lo diré con palabras de Martiniano Román Pérez, (1988) con el “aprendizaje-enseñanza” actualmente y digo actualmente porque sí importa qué va primero, antes se expresaba libremente enseñanza-aprendizaje porque el rol activo lo tenía el docente, en los albores del siglo veintiuno la responsabilidad se ha desplazado hacia el alumno, pero bueno esto no es lo más relevante, sino lo comunicativo, pero y eso ¿dónde está?

Pues resulta que hay dos posturas al respecto:

La primera, en la que se tiene por comunicación sólo aquello que se hace explícito con la intención de decir algo a alguien, mediante la expresión verbal, escrita o hablada. Y la segunda, que tiene que ver con quienes sostienen que todo es comunicación, hasta lo que no se expresa directamente, comunicamos todo y de cualquier modo aunque nuestra intención no fuese ésta, al menos conscientemente, se entiende, pues querámoslo o no lo hacemos de muchas maneras diferentes, algunas de ellas simultáneamente, reforzándose o negándose mutuamente, qué tal si digo al llegar al salón de clases: “¡Buenos días, niños y niñas!” Pero tal saludo lo acompaño con una cara de aburrimiento, tedio o cansancio que ni yo mismo lo creyese, ¿cabría esperar una respuesta entusiasta de mi grupo? Lo más seguro es que la respuesta fuese negativa.

Debido a que, según Frago, los sentidos preponderantes en la comunicación cara a cara, en el salón de clases, son la vista y el oído al comunicarme, me tendré que auxiliar básicamente del lenguaje oral para expresar lo que desee al grupo, pero si aquello que yo dijese estuviera en el sentido opuesto a lo expresado oralmente con un gesto o actitud contraria, es poco probable que ello contribuya al buen desempeño de mi tarea al frente del grupo.

Lo anterior hace recordar el papel del docente en un símil que refiere Daniel Gerber (1981) sobre las actitudes autoritarias que se pueden observar en el salón de clases. Ejemplifico mediante paráfrasis, con una respuesta tomada de *Alicia a través del espejo*, de Lewis Carroll, en voz de Humpty Dumpty:

*-- Cuando empleo una palabra significa exactamente lo que yo quiero que signifique.*

Seguramente un día en el salón de clases nos dará algunas claves sobre el porqué y cómo funcionan las relaciones entre el profesor (o profesora) y los alumnos; qué tipo de comunicación se establecen y hacia donde se orientan los aprendizajes, de qué forma se expresan tanto el docente como los alumnos y para qué les están sirviendo las herramientas comunicativas en la escuela y fuera de ella, incluyendo como herramientas comunicativas las que promueve el currículum desde el plan de estudios, para la educación secundaria en este caso, y aquellas de las que ellos mismos son portadores y que pudieron obtener en contextos muy diversos, como es el caso del hogar, con los amigos o en las calles ( con esto quiero decir que también forman parte de la calle los medios de comunicación masiva que se pueden escuchar o ver en el trayecto de la casa a la escuela o viceversa, ya sea que se viaje en el transporte público o privado). A este respecto cabe citar a Venus Armenta (1996) en el sentido de que los medios no educan, aunque no niega que tienen una gran influencia sobre sus auditorios, pues muchas veces orientan (o desorientan) los comportamientos de sus consumidores de mensajes, entre los que se encuentran no pocos jóvenes en edad escolar. En

este sentido encuentro cierta cercanía con lo que expresa Prieto Castillo (1994) acerca de “la posibilidad de una influencia directa de los mensajes en el comportamiento, en la percepción del propio contexto, en la conformación de las relaciones sociales.” (*La fiesta del lenguaje*, pp. 34-35).

Más adelante este mismo autor nos descubre que parte de la clave se encuentra en que “el poder educativo del mensaje radica no tanto en su contenido de información, como en su  *fuerza expresiva*”. (p. 42)

Para el caso que nos ocupa que es la Secundaria Celestin Freinet, donde la propia directora tiene la pretensión de instaurar un modelo diferente de trabajo docente, desde la perspectiva de la instrumentación de las técnicas Freinet en la enseñanza escolar tanto del nivel de educación primaria como de secundaria, es preciso acotar en estas líneas que su propuesta implica un trabajo más bien progresivo (pero seguro), para lo cual ya se ha puesto en contacto con una institución que se ubica en el estado de Veracruz para que le oriente en ese proceso puesto que dicha organización tiene una experiencia docente en el manejo de las técnicas Freinet de sesenta y cinco años y fue fundada por Patricio Redondo, refugiado de la guerra civil española al comienzo de los años 40, discípulo de Herminio Almendros y éste a su vez del propio FREINET. Sobre este punto habremos de regresar más adelante, al hablar de los propósitos en los que se inscribe la escuela secundaria de referencia, particularmente en lo que respecta a los trabajos que tienen que ver con el ámbito de la comunicación y cómo la trabajan desde sus principios fundadores y directivos, desde el propio plan de estudios (oficial) y el programa de la asignatura de español primer grado (también oficial).

Hasta el momento poco es lo que se ha hecho para sentar las bases de tales directrices: prácticamente es nula la capacitación docente y cuando la hay se hace en cascada, esto es que la propia directora aprovecha las fechas de los Talleres Generales de Actualización para impartir los contenidos que previamente ella

misma ha recibido, lo cual no está mal, sino que esto regularmente se lleva a cabo de manera improvisada y sin seguir un orden de trabajo preestablecido, generando la consecuente apatía, desatención y desaliento por parte del personal docente.

Aunado a lo anterior, es necesario señalar que no se cuenta con ningún tipo de material recomendado en las técnicas Freinet: imprenta escolar, diarios de trabajo, correspondencia escolar, manejo del texto libre, cooperativa escolar, ficheros escolares, etc.

El trabajo docente en el nivel de secundaria se circunscribe, a partir de las observaciones hechas en la asignatura de español primer grado –lo que no descarta que se haga lo mismo en las otras asignaturas, por lo menos en la de matemáticas que también fue observada--, a que el profesor (para este caso la profesora) llegue al salón de clases, salude, deje sus materiales en la mesa y acto seguido pida a los alumnos que “abran su libro [independientemente que se trate del de trabajo o el de lecturas o el de ortografía, eso es lo que menos importa el procedimiento invariablemente es el mismo] en la página...”, hasta este punto me recuerda el mecanismo que se sigue en las clases de otros idiomas, en especial de inglés: “open your book in the page...” ¿será que esto se repite en todas las lenguas? ¿Será afín su manejo?

Sobre este punto podríamos recurrir al análisis que Raymond Ball (1972) hace sobre el trabajo docente en la lengua francesa, pero que aplica muy bien para nuestro caso en lengua española: “Por supuesto, se comprende que la escuela primaria enseña a leer y a escribir con corrección, que prepara adecuadamente para el ingreso en sexto (en la enseñanza francesa) o para obtener el certificado de estudios, pero no ejercita a los niños en la lectura (...) y mucho menos por escribir” (p. 47), y más adelante plantea: “No les concede [la escuela] la posibilidad de expresarse oralmente o por escrito en forma correcta. No estimula el deseo de

expresarse. Todo ello porque prefiere ignorar la importancia del lenguaje verbal [sic], tanto en sus concepciones como en sus realizaciones pedagógicas”. (p.47)

Así, el docente prescribe lo que habrá de realizarse. Todo, conforme a lo que determine el manual, el libro de texto o el programa de la asignatura, pero ¿dónde queda espacio para la libre expresión? En este sentido su papel ha sido restringido más bien a uno pasivo, en el que se dan las directrices (por parte del docente) y el otro acata u obedece (el alumno) lo que se tiene que hacer, por ello es también inevitable el preguntarse luego si la escuela es capaz de formar alumnos críticos, solventes ante situaciones nuevas que deben enfrentar, “resolvedores” de problemas, pero bajo este esquema ¿es posible lograr tales objetivos? La respuesta muy probablemente tendría que ser en sentido negativo.

La situación problemática antes vislumbrada no es privativa de los alumnos, también es muy común encontrarla en los propios docentes, que quizá por ignorancia, por falta de otras oportunidades de empleos mejor remunerados o por una mala elección de carrera o del perfil profesional se tienen que ver sometidos a los vaivenes del mercado laboral, lo que aunado al sistema burocrático, estratificado de manera vertical y generalmente autoritario que priva en el ámbito escolar, público y privado, ofrece muy altas posibilidades de que se manifieste el diagnóstico antes descrito: alumnos apáticos, obnubilados por su deseo de que la clase termine y puedan llegar a casa a hacer “otra cosa”, cualquiera que ésta sea, indiferentes ante su propia formación académica y desinteresados por lo que pasa en su entorno económico, político y social, “a menos que me suceda directamente a mí”, entonces ocurre la victimización: “¿por qué me pasa esto?” y sucede que la fantasía ocupa el lugar de las acciones para resolver los problemas: “Ojalá me saque la lotería”, “mi papá dice que me va a comprar otro nuevo”, etc., etc. Y cosas por el estilo.

Pero ante este panorama decíamos que los docentes no están ajenos del todo: desde aquél que llega solamente a cubrir el tiempo de la cátedra, pasando por

aquél que no es capaz de inconformarse con el área académica de su colegio porque le cambiaron el horario y ahora se le complica atender las diversas ocupaciones que tiene para poder completar lo de la quincena, hasta aquél que en el colmo del despiste no recuerda en qué grupo tiene que dar la clase. El resultado pareciera obvio, pero no lo es: escasa promoción de valores en el salón de clases y, en general, en toda la institución; recursos autoritarios para el trabajo en el aula; poco interés por superarse académicamente, nula variabilidad en el uso de recursos didácticos en el aula, y bajísimo compromiso para ya no digamos el conocimiento de las diversas expresiones comunicativas en el salón de clases, ni siquiera el reconocimiento de que estas existen.

Pero no, no nos equivoquemos, esto no sucede actualmente en México, tal vez en una remota tierra, pero no aquí. Es imperativo llevar a cabo la aclaración: el anterior ha sido un recurso de ciencia ficción para enumerar las posibles fallas en nuestro sistema escolar, no es que se tenga un diagnóstico preciso de la situación que se ha planteado así, a través de generalizaciones. Lo único que es posible determinar estará apoyado en información fidedigna, se referirá exclusivamente mediante un autor que así lo haya expresado o bien, basado en observaciones que yo mismo haya realizado.

Continuando con Ball, diremos que a lo que él llama medios “activos”, es a la utilización, por parte de algunos docentes, de lo que actualmente conocemos como comunicación educativa en el aula, según nos lo describen Armenta (ya citada) y Fragoso (1987) cuando utiliza el concepto de educomunicación y educomunicadores para referirse ambos a una rama de esta nueva disciplina en construcción, la educación por los medios; pues bien, para Ball resulta que el uso del retroproyector o de las filminas o de los acetatos no es sino una tenue recurrencia a formas diferentes de ofrecer un mismo discurso verbalizante, Kaplún (1990), en cita que hace del planteamiento de Piaget sobre el particular, aparentemente más actualizado, nos dice que:

“Estas actividades, muchas veces practicadas sin suficiente competencia, mal preparadas a nivel de los alumnos, estrechamente ligadas a la inspiración intermitente del profesor –lo cual les quita toda cualidad de continuidad progresiva- permanecen dependientes de la finalidad escolar, es decir, del éxito numérico, al servicio de un programa impuesto, y la libertad que afirman es pretendida o ilusoria” (p.80)

Para Ball queda claro que si es preciso fomentar una actividad verbal que desemboque en un mejor desempeño en las habilidades lingüísticas del alumno no será precisamente invalidando su derecho a la palabra, con libertad para expresar sus propios intereses (del alumno, claro) y [aquí parece haber un cierto acercamiento a los planteamientos freirianos y freinetianos, tan caros para la presente propuesta] para ello se hace necesario abrir la escuela a la vida, a lo que ocurre fuera de sus muros (recordar la película *The Wall*, donde se hace una irónica y acre crítica al sistema educativo inglés) y a ello recurren los planteamientos hechos por Freinet, Rogers y Oury sobre una pedagogía más abierta y libre para la interacción del educando con su entorno, con su cotidianidad, “al favorecer la actividad espontánea, de tal modo que responda a motivaciones afectivas profundas y se estructure para alcanzar fines conocidos, próximos y verificables, liberando la espontaneidad y la creatividad del niño, tantas veces contenidas y contrariadas por métodos coercitivos y autoritarios, instituyendo el cuaderno de clase, la correspondencia con otros centros escolares, el periódico estudiantil, creando cooperativas con sus centros de administración y los debates que permitan tratar, discutir y resolver los problemas individuales y colectivos, es incontestable que la escuela primaria se ha convertido –o podría estar en vías de convertirse, si lo quisiera—en una ‘escuela donde se habla’. Además, por las actividades de imprenta, correspondencia y periódico escolar la escuela se transforma en una institución donde se escribe con el propósito de decir alguna cosa a alguien y no únicamente para hacer deberes anónimos que no se dirigen a nadie” (pp. 83-84).

De acuerdo con Ball establecemos que es ingenuo, por decir lo menos, “creer que la acción pedagógica ha alcanzado su objetivo cuando el niño habla y que a partir de ahí se puede pasar a la expresión escrita”. (p. 88) Agrega que “a los principios

teóricos de la pedagogía moderna hay que oponer el sentido común. [pues] el niño de la sociedad contemporánea está sumergido en la actualidad. No es necesario hundirlo en ella imponiéndole esfuerzos inútiles...” (p. 88). Lo cual tiene correlación con lo que Freinet plantea acerca del aprendizaje por tanteo experimental, ya que sería un retroceso llevar al alumno a aquello que su naturaleza *per se* le exige, pues resulta contrario a esa misma naturaleza pretender que actúen como autistas, callados y bien sentados, cuando su interés fundamental está en descubrir el mundo de cosas que les rodean. El planteamiento aquí sería ¿cómo negociar con el grupo la necesidad de concentrar los esfuerzos hacia determinadas tareas cuando sus intereses son otros?

Agregaría que “en la prueba de disertación sería necesario que el alumno se entrenase previamente en el manejo del lenguaje hablado mediante verdaderos ejercicios de comunicación; éstos le permitirían entender, comprender y expresarse. El hecho de que los deberes escritos reciban en tan alto grado las faltas, impropiedades, incorrecciones sintácticas o confusiones de estilo –que configuran galimatías impenetrables-, se debe esencialmente a todo aquello de que sus autores a menudo son incapaces, y por no haber participado desde temprano en verdaderas situaciones de comunicación verbal, no pueden comprender el sentido de lo que leen o escuchan en clase, imposibilitados de entender aquello que se les pide, o de saber lo que quieren expresar” (p. 74), pero ¿cómo hacerlo posible en el aula si ni siquiera les damos opción para hablar y cuando esto sucede actuamos, en nuestro docto papel de docentes que todo lo saben como Humpty Dumpty?

Para este autor dos son las condiciones esenciales que toda pedagogía de la comunicación requiere: la justa estimación del interlocutor y la aptitud (del propio docente en primer término) para establecer comunicaciones, sin desalentar la necesidad de los alumnos para expresar su sentir sobre lo que acontece dentro y fuera del salón de clases.

En términos del lenguaje escrito, y en estricta relación con el lenguaje oral ( no perdamos de vista que esta relación lenguaje oral-lenguaje escrito es parte esencial de lo que en el presente trabajo interesa dilucidar; aunado a ello está el hecho que para la SEP es una prioridad el desarrollo de tales habilidades para una precisa expresión en los alumnos de secundaria. Para ello, Ball señala que :

“Si los alumnos escriben mal, de manera confusa e incorrecta, es porque con frecuencia, desde el principio, no han sido entrenados para hablar. (...) No se trata de hacerlos hablar a tontas y a locas con el pretexto de preservar su espontaneidad; tampoco es cuestión de extasiarse frente a formas infantiles de expresión, y menos aún de provocar confidencias por medio de algún carisma privilegiado”. (p. 109)

Pero he aquí la paradoja: “[lo que] en realidad les falta a la mayoría de los jóvenes es la ocasión de hablar, libre y simplemente, de cosas serias con personas que los tomen en serio. Pero lo que les falta para llegar a una expresión correcta –porque siempre son éstos los dos fines conjuntos a que apunta la pedagogía—es un modelo lingüístico rico y variado”. (p. 111-112)

Concluiré este apartado con el siguiente aserto:

“El niño que habla [en situación escolar, hay que especificar] es el niño normalmente adaptado a su ambiente familiar y social, es decir, a redes de relaciones lingüísticas. Para él la sociedad es, en primer término, lenguaje, conjunto de mensajes y comunicaciones innumerables que lo encierran”. (p.89)

## **2.2 La utopía de la acción pedagógica.**

Los educadores no deberíamos perder de vista que la labor en el aula no responde únicamente a la mera transmisión de saberes, sino que también importa llevar toda nuestra experiencia de vida y nuestra humanidad a cuestras, con aciertos y defectos, sólo que se necesita un poco de humildad para expresarlo, ni siquiera es necesario hacerlo de manera explícita, pero en este sentido una actitud

vale más de mil intenciones. No podemos promover la comunicación si la principal barrera la constituyen las acciones, conscientes o no, que en estricto sentido a no dudar está acostumbrado a pregonar el profesor: primero el deber, la disciplina; luego el aprendizaje, los conocimientos, el contenido; y la vida ¿cuándo? “Por haberlo olvidado, la pedagogía de la comunicación ha sido escotomizada y degradada a técnicas de expresión y a procedimientos de rendimiento escolar”. (p. 113).

“Parecería que la escuela se ha impuesto como proyecto enseñar primero los procedimientos para luego proveer los medios de expresión, con el fin de que aquellos cuando estén suficientemente elaborados el alumno pueda investirlos en relaciones de comunicación” (p. 113). Pero de lo que se trataría, en términos de Freinet, sería invertir esta relación, pues en verdad lo que propugna el pedagogo francés es de encaminar el trabajo de la escuela, a través de los métodos naturales, mediante el tanteo y la experimentación, como una prolongación de la vida y no como oposición a ésta.

“Toda palabra es animada por un hombre y la pedagogía de la palabra pertenece a un hombre que habla”. (p.122). En todo esto veo una relación con Freire (1987) cuando señala como prioritario de su pedagogía “dar la palabra al hombre”.

“...la originalidad de su función [en el caso del pedagogo] consistía en enseñar el lenguaje y ‘abrir’ a sus alumnos a la palabra, a la propia y a la de los demás, y ello mediante su propia palabra. Por eso afirmábamos que estaba al servicio de la ‘apertura’ por la cual la palabra surge, no solo por su propio decir sino también por aquel que él debe comenzar a provocar entre sus discípulos, si quiere ‘conducirlos’ ulteriormente a comunicaciones de calidad. El educador es, en efecto, aquel por quien lega la ‘apertura’, es decir, quien hace nacer el decir y emerger el sentido en el seno del ‘loquor’” (pp. 122-123).

“¿...esta palabra viva y esta existencia viviente no se aseguran, finalmente, por el acto de palabra? En la medida en que este acto es creador de lenguaje y en tanto

que, para cada persona a quien se dirige, recrea un lenguaje siempre nuevo, la palabra que él dice expresa más que el verbo. De este modo adviene la *persona*, aquella que habla y la otra...aquella '*para quien*' habla el pedagogo." (p. 129)

El interés que me provoca la lectura de *La fiesta del lenguaje* (Prieto : 1994, p.16), va en relación con lo expresado por el autor en una cita que hace de Piaget respecto de la "validez de los métodos apoyados en recursos audiovisuales" a los que el psicólogo suizo llamaba 'métodos intuitivos', en los cuales Piaget ve un riesgo de caer, a la par de un verbalismo de la palabra, en un verbalismo de la imagen. A éstos opone los métodos activos aunque sin especificar cuáles].

También, Prieto Castillo reporta las diversas fallas de los libros de texto reportadas en diversas investigaciones, lo cual plantea así: "El recurso visual más antiguo que utilizan nuestras escuelas latinoamericanas es el libro de texto escolar" (p. 19) A continuación describe tales fallas en cinco puntos, de los cuales destacaríamos lo siguiente:

- Amontonamiento de lectura. Por lo que Prieto rehúsa llamarles *textos*.
- Falta continuidad en lo que a temas y recursos expresivos se refiere.
- Intentos muy poco logrados del uso del recurso del *relato*, a lo que el propio autor le denomina *narratividad*. En contradicción con la enorme capacidad de relato que tienen los grandes medios de comunicación contemporáneos.
- Empobrecimiento de las imágenes que contienen tales textos.
- Lo cual nos lleva al último punto de este análisis donde destaca la pobre referencialidad que contienen los libros de texto.

El concepto de referencialidad lo define Prieto como "la adecuación del mensaje a su tema, es decir al modo en que, tanto lo verbal como lo icónico, presentan una situación como un personaje" (p. 20)

Esta misma pobreza de imágenes y de manejo en el recurso se repite igualmente en el uso de otros recursos, como es el caso de las filminas.

“Toda relación social está *mediada* por algún tipo de lenguaje” (p. 27).

“Si uno recorre la tradición de la enseñanza, se encuentra con una terrible reiteración de lugares comunes, de situaciones, de estereotipos destinados a orientar la percepción de la realidad del niño y del adolescente (...) hay que reconocer un enorme grado de redundancia en la información ofrecida por la escuela, y sobre todo un enorme grado de reiteración de situaciones, de textos, de personajes, de soluciones para el estudiante. La no variación, por ejemplo, de los libros escolares es uno de los tantos índices de la no variación del sistema educativo todo (pp. 31-32).

Pero lo más grave es que la escuela no está organizada como un *sistema de experiencias* sino como un *sistema de lenguaje*. Con excepciones que todos conocemos (algunas clases de manualidades, algún ejercicio físico) la casi totalidad que los niños invierten en ella, se dedica a trabajar con lenguajes. Así, hay que escribir, hay que contestar lecciones, hay que hablar cuando la maestra lo permite, hay que dibujar...

La desconfianza de Piaget hacia los métodos intuitivos tenía su razón de ser. Si durante años se ha desplazado, se ha relegado, se ha suplido la capacidad operatoria del niño mediante una incesante verborrea, sea ésta escrita o hablada, la introducción de los sistemas audiovisuales no hace más que postergar la necesidad de recuperar la experiencia directa para tantos años invertidos, gastados, malgastados digamos, en la educación.

(...) La posibilidad de relacionarse directamente con las cosas y con los seres está sometida en la escuela a una permanente verborrea, a un inmenso conjunto de versiones, muchas veces estereotipadas, que deben ser aprendidas a la fuerza.

En la escuela el niño no percibe realidades, no aprende a través de experiencias directas, sino que está sometido, íntimamente sometido, a ‘percepciones sustitutas’. Lo terrible es que esta situación no es sólo del espacio escolar, porque fuera de él aguarda otra avalancha de percepciones sustitutas, vía grandes medios de difusión colectiva. Pero con una gran diferencia, terrible y radical: estos

últimos son mucho más atractivos que los que ofrecen los maestros y los libros de texto.”

A continuación parece haber cierta afinidad entre Ball y Prieto, al comentar éste último, sobre el ámbito escolar, lo siguiente:

”En realidad, en nuestra enseñanza el lenguaje es sinónimo de lenguaje escrito. Salvo algunos casos excepcionales, todo se confía a formas de la palabra *domesticada* a través de la escritura. El libro de texto es la prueba más clara: un lenguaje estereotipado, muerto, sin ningún tipo de vibración. Y lo que los niños son forzados a escribir y a decir se acerca irremediabilmente a ese modelo.

Esto nos lleva a señalar la carencia de espontaneidad, de expresividad en la comunicación del niño en los establecimientos educativos. El lenguaje es vivido como una tortura, como un sistema de represiones y restricciones y no como una fiesta, como un camino a la expresividad, a la espontaneidad, a la creatividad.

A todos nos ha tocado padecer lo que nuestros niños aún continúan padeciendo. Un lenguaje es un vehículo para *expresarse* y *ser* ante los demás” (pp. 37-38)

Tanto es así que socialmente se da un cierto “prestigio”, particularmente en nuestro ámbito cultural de occidente, a determinados usos del lenguaje, que está basado en una valoración elitista. ”Colocados ciertos parámetros (lenguaje culto, arte culto, correcta pronunciación, correcta ortografía, giros sofisticados, elegancia en la dicción...), todo se mide a través de ellos”. (p. 44)

### **2.3 Concepto de aprendizaje.**

En el umbral del siglo XXI, cuando se habla cada vez más acerca del futuro de la educación a escala planetaria, en plena época de la globalización de las telecomunicaciones y con el avance en la informática a través de la Internet, de la supercarretera de la información, de la tecnología de banda ancha, se contempla como una cuestión al alcance de la mano el que en México muy pronto se pueda

estar al nivel del primer mundo en estos rubros; se podría decir que es el sueño dorado de algunos políticos trasnochados en cuyas promesas de campaña descansa en paz el sueño “guajiro” de salvar los inmensos obstáculos que las diferencias sociales y económicas, en la distribución del ingreso principalmente, impiden el avance democrático del país.

La educación así vista, desde esta perspectiva, se convierte en el puente que podría hacer de nexo para conectar esos dos Méxicos en que hoy, al menos, se encuentra partida la nación: el de los grupos sociales de ingreso medio, medio alto y alto (minoría poblacional pues oscilan entre el 5 y el 12% del total, dependiendo de la fuente), con posibilidades de acceso casi inmediato a las maravillas de la tecnología arriba descritas, pero ni siquiera así con garantías de entrar al grupo selecto de quienes producen, promueven y disfrutan de los avances tecnológicos en el mundo, en el momento en que se hacen realidad. El otro, el México de los marginados, el de la pobreza extrema, el de la pobreza a secas, que por sólo diecisiete pesos más al mes no está incluido en el rubro que le precede; el de los trabajadores del día a día para sobrevivir, el de los mineros que arriesgan su vida cotidianamente para ganar la grandiosa cantidad de ciento cuarenta pesos diarios, seguro de vida incluido, para acceder a las prerrogativas que una caduca y remendada constitución política dice garantizarles: alimentación, vivienda, educación, vestido y cultura.<sup>2</sup>

¿Y cómo haría posible la educación la igualación de oportunidades en el acceso a la tecnología y formación orientada para su uso y explotación para la gran mayoría de la población en un mercado laboral tan competido?

Al parecer la respuesta se hace de soslayo a través de la oferta política para “modernizar” el quehacer pedagógico en las escuelas, pero sin tocar un ápice de las estructuras actuales (corporativismo, capacitación del magisterio, meritocracia,

---

<sup>2</sup> Cfr. Artículo 123 , apartado A, fracción VI, párrafo 2º ,de la *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*,(2000), México, Instituto Federal Electoral,. p. 128.

amiguismo, compadrazgo, revisión del tabulador salarial, construcción y mantenimiento de edificios, equipamiento, etc., etc.) de la educación en general; sobre todo en la pública, porque de la privada mejor ni hablamos, la ley de la selva, donde para muchas de estas instituciones sólo se perciben oportunidades de negocios y nichos de mercado, la tecnología informática y las telecomunicaciones son una mercancía más para ofertar y atraer clientes vestidos con ropajes de educandos, cuyos padres o tutores incautos ceden ante el más elemental canto de las sirenas farisaicas y expresan no sin un dejo de orgullo, el pecho henchido cual pavo real: “mi (hijo, nieto, sobrino, que más da) estudia en el ... (ponga aquí el nombre de la institución educativa que más le agrade)”. En esta modalidad educativa coexisten desde las equipadas con la más sofisticada tecnología hasta las más tradicionales y atrasadas formas del quehacer educativo cuya máximo orgullo es posible sintetizar en el lema de “la letra con sangre entra”. Cabe preguntarse entonces si el paradigma tecnológico podría significar en realidad una verdadera oportunidad para el avance democrático en cuanto a la ampliación en el espectro de posibilidades educativas para la mayoría de la población.

Pero si el panorama descrito parece negro y cargado de nubarrones tampoco se pueden cerrar los ojos a lo que acontece en el mundo y pensar que aquí no pasa nada. Sí pasa y mucho; los avances en la ciencia aplicada y la tecnología son una realidad y ya se pueden contar algunas de las experiencias educativas exitosas a través de los medios en México, desde la Telesecundaria, cuya operación por la Secretaría de Educación Pública (SEP) data de fines de 1968, pasando por las Plazas Comunitarias del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y las enciclomedias con pizarrones interactivos de aula para los grados 5º y 6º de la educación primaria en todo el país, hasta la educación a distancia que la propia UNAM y otras instituciones públicas y privadas están impulsando en México y América Latina. En estas opciones, los estudiantes de prácticamente todos los niveles educativos, pero particularmente los de los niveles medio superior, superior y posgrado tienen ante sí la posibilidad real de estudiar y aún presentar

sus exámenes de grado desde instalaciones fuera del salón de clases formal; en algunos casos el aula ha sido cambiada por la sala de cómputo del domicilio o el café-internet.

Sin embargo, a pesar de los cambios generados en la sociedad que se ven reflejados en cierta medida también en la escuela a través de las nuevas tecnologías, todavía es una minoría la que puede acceder a estas modalidades. Para el grueso de la población del país (diríase también que a nivel global, particularmente en los países del llamado tercer mundo) la opción sigue siendo el tradicional salón de clases con grupos de hasta sesenta alumnos en promedio, donde imperan el autoritarismo, la verticalidad en la toma de decisiones y el currículum formal con asignaturas cuyos contenidos se trata de cubrir a toda costa, aún a pesar del aprendizaje de los alumnos. ¿Y el diálogo, la interacción *vis a vis*, la construcción del conocimiento y el respeto mutuos? ¿Dónde quedan?

Antes de comenzar la exposición que a continuación detallo, debo aclarar que los comentarios aquí vertidos están apoyados en gran parte por el sentir que he experimentado en diversas situaciones de clase a lo largo de mi experiencia profesional, sean éstas como docente en procesos formales de enseñanza-aprendizaje; en el acompañamiento como tutor de los aprendizajes de mis tutorados o como capacitador en procesos cortos de aprendizaje para trabajadores de diversas organizaciones públicas y privadas.

Como un primer acercamiento, me he basado en la presentación de diversas ideas que me vienen a la memoria y de las cuales describo inmediatamente la situación o circunstancia que le da sentido, no siempre logro ese propósito y en repetidas ocasiones esas mismas ideas se presentan de manera inconexa y con un desarrollo precario, por lo que mi intención es “pulir” lo escrito mediante la revisión y corrección de tales alocuciones. Pretendo seguir los pasos que para la comprensión de los fenómenos educomunicativos manifestados en el aula nos presentó en el seminario-taller el maestro Jesús Manuel Vázquez, en el que se

analiza lo que sucede en el salón de clases como un escenario comunicativo. Para ello, intento dar respuesta contextualizando algunos de los interrogantes que el propio Vázquez ha formulado en su método de análisis:

## **2.4 Contexto Comunicativo.**

En el ciclo escolar 2005-2006, la Escuela Celestin Freinet,<sup>3</sup> abrió su nivel de educación secundaria con el ingreso de seis alumnos al primer grado, pues no hay segundo ni tercer grados, previa autorización para que operara por la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México.

En el tiempo que lleva operando la secundaria, seis meses, la matrícula ha fluctuado entre siete y cinco alumnos, máximo y mínimo respectivamente para el trabajo del grupo, del grupo original se mantienen cuatro; de ellos, tres provienen del nivel de educación primaria en la misma institución. El grupo está compuesto por cuatro varones y una mujer; el promedio de edad es de doce años.

Tanto maestros como alumnos:

-¿Cómo hablan?

-¿Cómo leen?

-¿Cómo escriben?

-¿Cooperan?

-¿Cuál es la dinámica interna para el trabajo?

---

<sup>3</sup> Para no hacer anotaciones sobre la ortografía francesa del nombre de la escuela diré que ha sido citado tal como aparece en los escritos oficiales del propio colegio tales como *El proyecto escolar* y *el Plan Anual de Trabajo* y en la denominación que aparece escrito al frente del edificio que actualmente ocupan los niveles de educación primaria y secundaria; no es Cèlestin Freinet como sugiere el nombre real del pedagogo francés, sino Celestin Freinet (sin acento) como oficialmente se asumen.

-¿Cómo incide la exigencia institucional para que el espacio comunicativo ocurra como está ocurriendo?

-¿Dónde se crean y recrean [los] textos de los [alumnos en su lectura del mundo]?

-¿Qué significados se están compartiendo?

De acuerdo con Lomas, todo lo que es expresión humana comunica, aún cuando no esté presente como intencionalidad en el acto mismo de decir algo a alguien, no decir o no querer decir algo también es comunicar, pues no hace falta expresar con palabras las cosas, también hay un metalenguaje con el que es posible decir cosas, sentimientos, estados de ánimo, etc., del que también forman parte los gestos y los mensajes que a través del cuerpo es posible expresar para aprobar, desaprobado, acordar, asentir o ignorar lo que nos afecta, esto como un lenguaje del cuerpo, como verdaderos actores en un escenario, en este caso el del aula; pero en el oral también existen expresiones que, aunque no reconozcamos como palabras contienen una carga comunicativo-emotiva muy alta, tal como las onomatopeyas y las interjecciones, es en este sentido que se requiere acotar a los actos comunicativos como un todo dentro de un contexto determinado, en el presente estudio la referencia obligada es el aula de la secundaria Celestin Freinet en la que se imparte la asignatura de español primer grado.

Luego entonces, por “contexto comunicativo” se entiende aquí todo lo que sucede en el espacio físico del salón de clases y que lleva a los actores, profesores y alumnos, del proceso enseñanza-aprendizaje a entablar formas de intercambio lingüístico para la información y formación (de acuerdo con Freire en cuanto a la dialéctica que se establece en el acto de educar cuando el educador al educar aprende y el alumno al aprender enseña) recíproca, pero que incide en los discentes, directa o indirectamente, en su formación, y en los docentes, en las prácticas que consciente o inconscientemente llevan a cabo, reiterándolas y reforzándolas o revisándolas y reflexionando en su modificación.

El espacio áulico se convierte en el sistema (Martín S. 1992) en el que se llevan a cabo las diversas interacciones comunicativas con fines expresos de aprendizaje, pero que no siempre se percibe, y menos se señala para el análisis pedagógico todo lo que le acompaña en el proceso: relaciones de poder, uso y abuso de determinadas expresiones lingüísticas y metalingüísticas, estados de ánimo, prácticas dominantes, emergentes y decadentes en el trabajo docente, interés/desinterés por la capacitación, relaciones horizontales de comunicación entre los alumnos, formas predominantes de comunicación, códigos utilizados, etc.

Todo lo anterior aunado al complejo de relaciones que este sistema establece con otros del exterior y los intercambios que en él se manifiestan: familia, sociedad en general, ámbito escolar institucionalizado, etc.

Es menester reconocer al alumno como la parte sustancial en que se ejerce el currículum porque en él se definen y convergen toda la intencionalidad, buena o no tan buena, que socialmente se pretende llevar a cabo por parte de la escuela; simplemente sin alumno no hay escuela; pero esta verdad de Perogrullo muy a menudo la pasamos por alto los profesores, quizá porque estamos demasiado concentrados en hacer todo lo que la preparación (en el sentido de preámbulo) que la clase nos exige como parte de la planeación didáctica y más allá de ella, o porque las condiciones en que operamos el currículum formal nos impiden considerar también las interacciones que cotidianamente llevamos a cabo con el elemento más importante del proceso: el alumno.

El común denominador de las relaciones docente-discentes es el autoritarismo y el ejercicio del poder en el salón de clases mediante el control de los aprendizajes a través de la nota o calificación de los alumnos, de allí que si es difícil hablar de una reflexión por parte del docente sobre sus prácticas comunicativas en el aula, en un sentido general, resulta casi imposible pensar en la posibilidad de dar la palabra al alumno, en un contexto como el aquí señalado, para que exprese, cree y recree su mundo, en el sentido freiriano. Como sujeto que se corresponsabiliza

en la construcción de su propio aprendizaje. Parafraseando al mismo Freinet: Demos la palabra al niño y acerquémonse las herramientas para que se exprese en un ambiente de mayor libertad que libere la atmósfera asfixiante en la que actualmente predominan las prácticas discursivas docentes; concibiendo tal ambiente en el sentido más amplio posible, Cèlestin Freinet *dixit*.

Ahora bien, si observamos el espacio áulico como un escenario es posible ampliar mucho más la perspectiva de lo que acontece en el aspecto formal y llevarlo hacia una experiencia totalizadora de todo lo que allí sucede, el currículum formal y el oculto, con la sucesión de situaciones que también ocurren en un espacio de comunicación como es el salón de clases: los silencios, las pausas, los bostezos de los alumnos, las travesuras, lo que platican entre sí y las cosas que más llaman su atención.

De acuerdo con lo observado, el espacio del aula en la investigación que llevo a cabo tiende a privilegiar el predominio de las expresiones del profesor en un ambiente restrictivo y autoritario, lo que ha condicionado que cada uno de los actores (maestro y alumnos) se expresen siempre desde su lugar sin reconocer el del otro como interlocutor válido. Generalmente los alumnos acatan las indicaciones que se les hacen a través de formas de conducta esperadas por el profesor, en cuanto a los aspectos formales en la manera de pararse, de hablar, etc.; pero en cuanto tienen oportunidad utilizan “válvulas de escape”; me explico: debido a las restricciones antes señaladas, en cuanto les es posible, ocupan un brevísimo tiempo para anotar sobre su cuaderno o el del compañero de junto para escribir o dibujar cosas diferentes al contenido; o bien buscar espacios para manifestarlo, levantarse de su asiento para estirarse, solicitar permiso para ir al baño, buscar algún material de trabajo en sus mochilas o dirigirse hacia mí, fuera del salón por supuesto, para expresarme su sentir sobre la maestra, alguna autoridad o algún compañero.

Entre las formas de relación más comunes en el salón de clases están prácticamente ausentes, por parte de la profesora, el planteamiento de preguntas abiertas sobre los procesos de aprendizaje para que los alumnos expresen su sentir, se dan muy pocos espacios para la conversación (en el sentido de un verdadero ejercitamiento del habla) y es casi inexistente el tipo de preguntas que exploren cómo se sintieron con una actividad determinada; qué han hecho, etc., salvo las fórmulas de cortesía al llegar al salón del tipo “Buenos días” o “¿cómo han estado?” que responden más a un automatismo aprendido que a un auténtico interés por conocer el sentir del otro. Por lo anterior, mientras prevalezcan las prácticas autoritarias y verticales en la comunicación dentro del aula es todavía menos probable el planteamiento de preguntas con fines de conocimiento y evaluación de los procesos de aprendizaje de los propios alumnos (y de allí a que ellos exploren por sí mismos esas posibilidades para una autoevaluación o conciencia sobre lo que realmente sucede cuando aprenden hay años luz de distancia) del tipo “¿qué les gustaría hacer con respecto a...?”, “dénme un ejemplo acerca de ...”, “¿tú qué opinas, fulano, sobre lo que acaba de decir tu compañero? ¿estás de acuerdo o en desacuerdo con él y por qué?”

## **2.5 Descripción del espacio.**

Se puede decir que el espacio físico en el que actualmente opera la escuela secundaria “Celestin Freinet” es razonablemente suficiente para la actividad docente pues consta de un lugar aproximado de dieciséis metros cuadrados donde han sido instaladas once sillas con paleta, en las que se desarrollan las actividades de una población de entre cinco y siete alumnos regularmente. Dije antes “razonablemente” en el sentido temporal porque por el momento así parece funcionar bien, pero ¿qué sucedería si llegaran más alumnos? Simplemente no ayudaría mucho para un desplazamiento cómodo de los alumnos dentro del salón.

Por el momento esto no es necesario en las clases de español pues en el tiempo que llevo observándolas no he visto una sola ocasión en que se hubiera modificado la formación de las sillas, salvo que cuando trabajaron con la técnica del debate hubiesen hecho una formación diferente, en círculo, semicírculo o herradura.

Se tiene, dentro del salón de clases, una buena acústica pero no existe un buen aislamiento sobre ruidos y sonidos provenientes del exterior, ya que se escuchan, por ejemplo, las actividades corales de un salón de primaria, adyacente. Por fortuna, esto no es común, al menos en la clase de español.

Ahora bien, si observamos el espacio áulico como un escenario es posible ampliar mucho más la perspectiva de lo que acontece en el aspecto formal y llevarlo hacia una experiencia totalizadora de todo lo que allí sucede, el currículum formal y el oculto, con la sucesión de situaciones que también ocurren en un espacio de comunicación como es el salón de clases: los silencios, las pausas, los bostezos de los alumnos, las travesuras, lo que platican entre sí y las cosas que más llaman su atención.

De acuerdo con lo observado, el espacio del aula en la investigación que llevo a cabo tiende a privilegiar el predominio de las expresiones del profesor en un ambiente restrictivo y autoritario, lo que ha condicionado que cada uno de los actores (maestro y alumnos) se expresen siempre desde su lugar sin reconocer el del otro como interlocutor válido. Generalmente los alumnos acatan las indicaciones que se les hacen a través de formas de conducta esperadas por el profesor, en cuanto a los aspectos formales en la manera de pararse, de hablar, etc.; pero en cuanto tienen oportunidad utilizan “válvulas de escape”; me explico: debido a las restricciones antes señaladas, en cuanto tienen oportunidad, ocupan un brevísimo tiempo para anotar sobre su cuaderno o el del compañero de junto para escribir o dibujar cosas diferentes al contenido; o bien buscan espacios para manifestarlo, levantarse de su asiento para estirarse, solicitar permiso para ir al

baño, buscar algún material de trabajo en sus mochilas o dirigirse hacia mí, fuera del salón por supuesto, para expresarme su sentir sobre la maestra, alguna autoridad o algún compañero.

El aula es un espacio con buena iluminación, aunque se enrarece el aire porque se trabaja con la puerta y ventanas cerradas en la temporada de frío.

Ocasionalmente cambian su ubicación los alumnos y la profesora de español dentro del salón de clases, y si lo llegan a hacer es por indicación expresa de algún profesor, no sin las protestas correspondientes, es como un espacio de seguridad el lugar que comúnmente ocupan, por esa razón se resisten a moverse, por otro lado, a ello hay que agregar que casi siempre el cambio de lugar lleva la connotación de castigo, por lo que la resistencia es aún mayor.

Entre las formas de relación más comunes en el salón de clases están prácticamente ausentes, por parte de la profesora, el planteamiento de preguntas abiertas sobre los procesos de aprendizaje para que los alumnos expresen su sentir, se dan muy pocos espacios para la conversación (en el sentido de un verdadero ejercitamiento del habla) y es casi inexistente el tipo de preguntas que exploren cómo se sintieron con una actividad determinada; qué han hecho, etc., salvo las fórmulas de cortesía al llegar al salón del tipo “Buenos días” o “¿cómo han estado?” que responden más a un automatismo aprendido que a un auténtico interés por conocer el sentir del otro. Por lo anterior, mientras prevalezcan las prácticas autoritarias y verticales en la comunicación dentro del aula es todavía menos probable el planteamiento de preguntas con fines de conocimiento y evaluación de los procesos de aprendizaje de los propios alumnos (y de allí a que ellos exploren por sí mismos esas posibilidades para una autoevaluación o conciencia sobre lo que realmente sucede cuando aprenden hay años luz de distancia) del tipo ¿qué les gustaría hacer con respecto a...?, déme un ejemplo acerca de ..., ¿tú qué opinas, fulano, sobre lo que acaba de decir tu compañero?

## **2.6 Cómo hablan los alumnos.**

Generalmente utilizan expresiones de respeto para dirigirse a la profesora de español, abusando del giro inglés “miss”. Le dan tratamiento de “Usted” y se esfuerzan por hacerlo con claridad, aunque no siempre lo consiguen, para expresar sus comentarios sobre algún asunto del tema tratado que les sea requerido. Es muy común que se esfuercen por hablar con un lenguaje propio de adultos tomando expresiones de los libros con los que trabajan.

Entre ellos utilizan un lenguaje menos formal y más relajado pues es probable que rían o se burlen de la entonación o los errores cometidos al contestar cuestionamientos que les haga la profesora o al leer en voz alta. A sí mismos se han clasificado como “el travieso”, “el tonto”, “la fresa”, “el sabelotodo”, etc.

## **2.7 Cómo leen.**

Leen con cierta dificultad, salvo uno de ellos que lo hace con destreza, pues se esfuerzan por hacerlo rápido y bien a la primera vez, con la consecuente equivocación, en un ambiente en el que se observa que compiten casi en todo lo que les pide la profesora que realicen y que quien lo ejecuta primero recalca a los otros el propio triunfo como el fracaso ajeno.

## **2.8 Cómo escriben.**

Aquí la profesora se ha quejado en más de una ocasión de su mala ortografía. Igualmente, cometen frecuentes errores al tomar dictado sobre algún ejercicio, pero creo que es más propiciado por ese ambiente de competencia descrito en el punto anterior, que por ignorancia o mala fe, pues cuando la maestra les ha hecho

pasar al pizarrón unos a otros se corrigen y tratan, o al menos se esfuerzan en ello, por hacerlo bien, pareciera que tienen prisa por terminar pronto lo que están haciendo y apuran, en los dictados, a la profesora. Es común que combinen o cambien de tipos de letra: de *Script* a *Palmer* o viceversa; cuando utilizan el tipo *Palmer* o *cursiva* no siempre enlazan correctamente o en dimensiones proporcionales para minúsculas y mayúsculas.

## **2.9 Trabajo cooperativo.**

Lo hacen en la medida en que se ven obligados a ello, ya sea porque en el libro se recomiende el trabajo en equipos o porque la maestra así lo determine. Intentan a menudo agruparse en parejas con las que tienen cierta afinidad, hacen remilgos y reclamos si no están de acuerdo con el compañero que la maestra les haya asignado o si no les tocó (al azar, pero esto es infrecuente) con quien sienten relación de amistad.

## **2.10 Dinámica interna para el trabajo.**

La dinámica de trabajo en el salón de clases está dada por el programa de la asignatura y en el momento que se lleva a cabo su ejecución a través de las directrices que determina la maestra; por ejemplo, las pausas largas tienden a desesperarlos y es probable que se distraigan haciendo otras cosas, como jugar o platicar entre ellos de algún asunto de su interés personal, que poco o nada tenga que ver con el tema que se está revisando en ese momento.

La profesora siempre determina lo que se debe hacer en clase, difícilmente uno de ellos propone algo diferente o reclama hacer otra cosa, más bien eso es

impensable en las condiciones en que trabajan. Si hubiese opciones, las plantea la profesora y también tiende a orientar la respuesta hacia lo que ella sugiere.

### **2.11 Exigencia institucional.**

Si bien el control institucional no es directo, sí es perceptible que se resalta mucho el trabajo en apego al programa de la asignatura o a llevar a cabo las indicaciones contenidas en el Plan de Estudios, puedo decir que es literal el sentido del peso que el currículum formal tiene en las estrategias docentes para esta asignatura, en parte debido a la poca experiencia de la maestra como también a su decisión de continuar con el estilo de trabajo determinado por su antecesora, con la intención expresa de no alterar la dinámica que el grupo llevaba en su ritmo de aprendizaje.

Por otra parte, en lo referente al trabajo del profesorado es común que la directora general, en su estilo personal de liderazgo, resalte el cumplimiento o no de las metas institucionales o señale alguna problemática en particular sobre el desempeño docente y haga recomendaciones sobre cómo desea que se lleven a cabo las cosas y a su manera exige el cumplimiento de tales objetivos, unas veces con cortesía y otras con despotismo. Con todo ello, al menos tiene el tino de tratar en privado las cuestiones más delicadas.

### **2.12 Recreación de los textos.**

Yo me permitiría decir que más que recreación de los textos, se da una recreación del lenguaje en diversas expresiones, a la manera como lo define Daniel Prieto Castillo en *La fiesta del lenguaje* (Prieto Castillo: 1994), sólo en aquellos espacios que los alumnos pueden dar rienda suelta a expresiones auténticamente libres de su personal manera de interpretar las cosas, sus pausas, sus silencios, los giros

coloquiales que ven o escuchan en sus casas o en los medios electrónicos o en la calle, sus bromas, sus alegrías, etc.

En cuanto al trabajo propiamente didáctico, sus referencias al texto las hacen como si fuera un mandato por cumplirse mediante una disciplina rígida y vertical, pero también ha sido posible observar cierta empatía hacia lecturas que los hacen soñar o revivir situaciones inéditas para sus vidas. Tal es el caso de la experiencia que tuvieron al trabajar el cuento *El principio del placer* del escritor mexicano José Emilio Pacheco, en el que a menudo interrumpían la lectura en clase para preguntar por el significado de algunas palabras, o la ubicación de alguna ciudad o el sentido de algún giro o modismo, se reían de las ocurrencias de algunos personajes de la historia y sobre todo descubrieron con asombro que en el lenguaje literario es posible recrear expresiones del habla popular o callejera, como las palabras altisonantes, lo cual les hacía sentir cierta familiaridad hacia las situaciones así planteadas por el autor, una especie de comunión (o comunicación) más directa con él; una verdadera fiesta del lenguaje.

### **2.13 El aula como espacio comunicativo.**

Por las razones hasta aquí expuestas he decidido explorar las formas en que los educandos de un grupo de la asignatura de *Español primer grado* de educación secundaria, en la Escuela Celestin Freinet, de Naucalpan, Edo. de México, expresan sus habilidades cognitivo-lingüísticas, al decir de JAUME JORBA y otros (2000), que para el caso concreto que nos ocupa se trata de la asignatura antes referida, así como las manifestaciones que adquiere la conversación (NEIL MERCER : 1997)<sup>4</sup>, desde la perspectiva del análisis del habla de profesores y

---

<sup>4</sup> Aquí Mercer describe con las siguientes palabras el propósito del trabajo que desarrolla: “En este libro trato de explicar el proceso [de construcción guiada del conocimiento] analizando el lenguaje de los acontecimientos de la vida real [el subrayado es mío]; conversaciones entre profesores y alumnos, o entre alumnos que trabajan juntos.” Mercer, N. (1997, p.11) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.

alumnos como estrategia para la construcción guiada del conocimiento, en el espacio educativo, que también es espacio discursivo, cultural y orientado a la producción del conocimiento (que predomina a cualquier nivel, en el México de hoy, 2006): el salón de clases (NUSSBAUM y TUSÓN : 1996)<sup>5</sup>. Aula y salón de clases en este estudio son términos equivalentes.

Pretendo aquí esclarecer el establecimiento de las formas predominantes acerca de cómo conversan en el grupo tanto alumnos con alumnos, profesora con alumnos y viceversa, así como las conversaciones que salen del salón de clases, en qué dirección , qué se dice, a quién se dice, por qué y cómo se dice.

El hecho de destacar el aula como espacio privilegiado se debe, entre otras cosas, a las siguientes características que ha sido posible determinar:

Ámbito de relaciones entre quienes se comunican predominantemente a través de los diversos intercambios verbales orales que ocurren en el salón de clases, que podrían pensarse como iguales, en abstracto, en el uso de la lengua desde una perspectiva de la lingüística teórica, cuando habla de comunidades lingüísticas como un todo homogéneo; pero no así desde el enfoque que hace la sociolingüística sobre los hablantes reales, concretos, de carne y hueso, usuarios de la lengua (TUSÓN : 1991, p.52). Sin embargo, cabe diferenciar a los usuarios en el contexto del aula como alumnos, a unos –aún cuando puedan existir diferencias en el uso entre ellos por su origen socioeconómico, étnico, antecedentes escolares, etc. Pero que en este momento son irrelevantes en el presente estudio-, y como profesores a otros, pues bien se pueden establecer relaciones de igualdad en su status funcional dentro del aula entre sus pares, profesor-profesor, alumno-alumno, al interactuar unos con otros se establecen las diferencias, así profesor-alumno y alumno-profesor llevan a cabo en su ejecución una relación desigual como usuarios de la lengua.

---

<sup>5</sup> El subrayado es mío.

Las diferentes formas que puede tomar el discurso pedagógico dentro del aula, a pesar del predominio de uno de ellos: se indica, se señala, se diagnostica, se evalúa, se determina, se ordena y se enjuicia, pero también se puede exhortar, invitar, convencer, negociar, describir, dialogar, explicar, debatir y argumentar.

Los diversos enfoques desde los que es posible hacer el análisis, como espacio físico, como escenario, como lugar para el intercambio, como pretexto para el aprendizaje pero también para la enseñanza.

Así, el sentido del estudio está orientado hacia el análisis de un aspecto concreto de la realidad escolar: el desarrollo de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer, escribir y entender) en el aula sea a través del trabajo docente mediante las estrategias que promuevan estas capacidades en los alumnos, como de aquellas en las que los discentes concretan la apropiación de las expresiones adecuadas para elaborar sus discursos, tanto en forma oral como escrita.

Entre los beneficios que reporta a la educación el que la acción pedagógica se centre, además de la enseñanza y el aprendizaje, en el desarrollo del conocimiento y la comprensión como una realización conjunta y abordada desde la perspectiva comunicativa están los siguientes:

- Establecimiento de elementos para un diálogo entre los actores, docente-discentes, del proceso.
- Claridad metodológica para abordar la construcción de un código compartido entre el profesor y los alumnos sobre las habilidades lingüísticas demandadas en el uso de la lengua, que curricular y estructuralmente ofrezcan alternativas para el trabajo en el aula.
- Reorientación de la labor del profesor(a) hacia la facilitación de los aprendizajes por parte de los alumnos, sin menoscabo a su propio aprendizaje como docente, y el reconocimiento de los avances que cada uno haga sobre la ayuda que les provea el uso de determinadas formas discursivas para aprehender un lenguaje propio del contenido de la asignatura de español primer grado para la educación secundaria.

- Hacer conciente el abordaje de que la tarea grupal requiere el concurso de todos los que intervienen en su desarrollo, que se trata de una labor de conjunto, de equipo y de la cooperación del grupo como un todo organizado y armónico.
- Superación de conflictos mediante la participación y uso de estrategias comunicativas que faciliten la superación de las mismas, privilegiando el diálogo y el acuerdo sobre la descalificación y el revanchismo, aunque sin descartar el debate y la discusión serias en las que predominen la argumentación, la persuasión y la negociación.

**CAPÍTULO 3.**  
**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

*“Entonces tendremos la certeza de que los textos obtenidos son a imagen de la vida, los que más han impresionado a los niños, los que les han interesado más profundamente, los que tienen para nosotros el valor pedagógico más eminente.”*  
(Cèlestin Freinet, 1973, p. 18).

## PROPÓSITO

El referente obligado para cualquier propuesta de trabajo que haga hincapié en la atención de alguna de las necesidades que se tienen en la educación secundaria en este momento en México, será, necesariamente, la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES), que está a discusión por parte de las autoridades educativas de este país para instrumentarse en el ciclo escolar 2006-2007. Este proyecto de reforma y adecuación del plan de estudios para la educación básica, concretamente la secundaria, está en fase de prueba piloto en 135 escuelas secundarias de 29 estados del país, con excepción de las del Estado de México, Sinaloa y Michoacán, que se rehusaron a participar durante el presente ciclo escolar (2005-2006) Araujo, Morales, L. (diciembre, 2005). ¿Qué saben los maestros de secundaria de la RIES? *Educación 2001*. 127, 11-15.

Sin embargo, debido a la incertidumbre que pesa sobre la instrumentación o no de la reforma en el ciclo escolar 2006-2007, particularmente por las dificultades que ha tenido la realización de los trabajos de la propuesta condensada en el texto *Estrategia general del PEI* [sic]<sup>6</sup> Araujo, Morales, L. (diciembre, 2005). ¿Qué saben los maestros de secundaria de la RIES? *Educación 2001*. 127, p.13.

---

<sup>6</sup> Las siglas PEI corresponden a *Primera Etapa de Implementación*.

Dado que es muy probable que los contenidos del programa para las asignaturas de Español, en los tres grados de este nivel, no sufran cambios sustanciales, aunque sí el enfoque didáctico, me apoyaré en el Plan de Estudios de 1993, anterior al que ahora se discute. En este tenor, la asignatura que ha sufrido más modificaciones es la de Historia, dada la orientación por competencias del nuevo currículo, que promueve actitudes de tipo pragmático en el quehacer cotidiano de los egresados de este nivel. Así, el texto base de referencia para la propuesta que a continuación se expone será, como ya mencioné, el Plan de Estudios de Secundaria de 1993, vigente aún.

En lo que concierne a las formas que adquiere la práctica educativa docente predominante en el medio escolar, no es ninguna sorpresa que se basen en el uso y abuso de la técnica expositiva y en formas discursivas retóricas y autoritarias, donde el alumno escasamente participa y cuando lo hace es porque el profesor se lo demanda y no por propia iniciativa.

La poca reflexión que el docente hace de su labor frente al grupo, debido a las circunstancias que le condicionan, hacen urgente la necesidad de la asesoría pedagógica en su tarea, con la finalidad de instrumentar diferentes estrategias que promuevan y motiven la disposición de sus alumnos hacia el aprendizaje, y si se tiene claro que la intención es de que éste sea significativo, mejor.

Con el propósito de apoyar este esfuerzo es que se plantea la presente propuesta de intervención pedagógica: orientar el trabajo docente en la asignatura de Español, primer grado, hacia el desarrollo de habilidades de ortografía y redacción que deberán poner en práctica a través de procesos de lecto-escritura los alumnos de educación secundaria, lo cual podría elaborarse a través de la ejecución de algunas de las propuestas que las técnicas Freinet hacen para el trabajo en aspectos relacionados con el dominio de la lengua materna, los cuales son poco explorados en el salón de clases, y cuando ello ocurre se manifiesta desde una perspectiva “tradicional”, predominantemente memorística, repetitiva y monótona.

Dentro de esas técnicas, me referiré específicamente al *texto libre*, desde cuya perspectiva es posible darle un enfoque más cercano a la pretensión de este trabajo. El énfasis que el propio plan de estudios hace para promover el desarrollo de las habilidades comunicativas que el alumno debe manifestar en el manejo de la lengua, desde las expresiones que permitan un flujo más dinámico de los mensajes hacia diferentes destinatarios, explorando particularmente aquellas que se refieren al ámbito de la lecto-escritura, como la base desde la que parte el dominio de la expresión oral y la exploración hacia el potencial para la habilidad de escuchar.

### 3.1 ESTRUCTURA GENERAL DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

1.- Título de la propuesta:

“Guía para la incorporación del *texto libre* en el trabajo docente de español, primer grado de educación secundaria”.

2.- Institución que la respalda:

Escuela Secundaria “Celestin Freinet”. Naucalpan, Edo. de Méx.

3.- Área ejecutora:

Dirección Administrativa.

4.- Responsable del área:

Maestra María Trinidad Pérez Ruíz, Directora Administrativa o quien ella designe.

5.- Necesidad a atender:

Incorporar técnicas de enseñanza entre los docentes, acordes con el modelo de escuela activa que la institución desea promover para un aprendizaje más eficaz de los alumnos, en cada una de las

asignaturas que cursan durante el ciclo escolar, de acuerdo con el plan de estudios vigente (SEP).

6.- Objetivo de la propuesta:

Promover el *Texto libre* como estrategia docente para el trabajo en el aula de las habilidades comunicativas de los alumnos de primer grado de educación secundaria, orientado hacia el fomento de la libre expresión de sus ideas, a través del lenguaje oral y escrito, en el marco de los contenidos que para la asignatura de español se tienen contemplados en el Plan de Estudios vigente.

7.- Meta:

Motivar la elaboración de escritos a partir del uso del *texto libre* durante todo el ciclo escolar, a razón de al menos dos por semana y por alumno, en la asignatura de español, primer grado.

8.- Población meta:

Alumnos del primer grado de educación secundaria.

9.- Naturaleza de las actividades:

Mediante el enfoque de la comunicación en el aula, en el cual predomina el diseño de estrategias de enseñanza, con la intención de que los docentes promuevan actividades de aprendizaje significativo en los alumnos, a través de esquemas menos rígidos en los que el estilo autoritario para las instrucciones de trabajo en el aula

den paso a expresiones más libres sobre los procesos de comunicación oral y escrita, para que los propios alumnos sean capaces de proponer para la ejecución práctica inmediata.

**La actividad docente**, luego entonces, **estará centrada en el alumno**, de acuerdo con un principio básico de la escuela activa.

El profesor habrá de promover la actividad de los alumnos mediante la libre expresión de sus ideas, de acuerdo con la intencionalidad de los textos que deberán elaborarse, esto es describiendo y clasificando (de acuerdo con la función que cumplan en el proceso de comunicación: informativa, práctica o literaria) los tipos de texto que se pueden preparar con base en el discurso y destinatario al que van dirigidos.

Así, serán seleccionados las mejores propuestas de trabajos, por ejemplo de narrativa, que destaquen las características propias de estos materiales y que incorporen criterios de calidad en la redacción para su publicación, tales como coherencia, claridad y sencillez en la expresión de las ideas y la eficacia comunicativa que puedan lograr, ya que “El objetivo primordial del trabajo con los contenidos de la asignatura es que el alumno logre comunicarse eficazmente”. *Plan y programas de estudio. 1993 Educación básica. Secundaria.*(1993) México, SEP, p. 19.

Con ese propósito se recalca que “(...) son indispensables el conocimiento y la **aplicación de las reglas gramaticales y ortográficas de nuestro idioma**” (p.19) [Las negrillas son mías].

### 3.2 PROBLEMA POR ATENDER.

Las asignaturas de español que se cursan en los tres grados de la educación secundaria tienen la compleja misión de superar los rezagos que en los trabajos con la lengua se tienen en este nivel, en el país; en cuanto a la necesidad que tienen los alumnos de expresarse con corrección, tanto oralmente como por escrito, en los diferentes ámbitos que involucren el uso de la lengua, atendiendo al criterio de eficacia comunicativa.

El uso de la lengua, de acuerdo con el contexto que se tenga como referencia, exigirá del hablante la apropiación de los giros y modismos propios del grupo con el que se trata de comunicar, por lo que las demandas se establecerán en aspectos tanto formales como informales, coloquiales y culteranos, etc., lo que permitirá un criterio amplio y flexible en el dominio de la misma.

No es ningún secreto que se han levantado voces que claman por un pretendido purismo lingüístico. Esas mismas voces ven con preocupación el empobrecimiento del idioma frente al uso indiscriminado de extranjerismos, barbarismos y neologismos al que son expuestos los niños y jóvenes del país en los medios electrónicos de comunicación. Ninguna sorpresa causa, el hecho de que en la escuela se refugien los clamores por un activismo más destacado en defensa de la lengua, situación que se ve condicionada también por la poca atención que se le da al apego a las normas que regulan su expresión escrita.

Por otro lado, existe también la postura de otros, lingüistas incluidos, que sugieren una especie de *laissez passer* idiomático en el que el coloniaje lingüístico se manifiesta como expresión de otros niveles o aspectos del fenómeno de dominación que se da entre países, tales como el económico, el social, el ideológico, etc. Y que no se debe intervenir en ello para no distorsionar su evolución. Los jóvenes dan efectividad a los usos de su lengua de cualquier modo

y a pesar del ingente esfuerzo empeñado en criterios de preservación; tal es el caso de la economía de los signos en que se expresan las comunicaciones informales por medios electrónicos (el caso de los *chats*, por ejemplo).

Ante esta situación, ¿cuál es el papel que le toca representar a la escuela? ¿El de celosa guardiana de las normas y criterios para el uso correcto de la lengua o el de agente pasivo que solamente proporciona las herramientas apropiadas para los distintos usos que los hablantes le den sin preocuparse más allá de cómo lo hagan, siempre que sea efectivo?

En tanto la cuestión es resuelta, la escuela tiene la obligación de poner el asunto en el tapete de la discusión y no desentenderse de ella, haciendo hincapié en la necesidad de promover las opciones comunicativas que existen, sin restringir la libertad que cada quien tiene para hacer uso de las herramientas que la lengua provee y sin menoscabo de la efectividad comunicativa que consiga el hablante en usufructo de ese derecho.

### 3.3 JUSTIFICACIÓN

Lo anterior da pie para la justificación de la propuesta, a partir de definir la importancia y necesidad de la misma a nivel social, institucional e individual, ¿por qué sería importante y útil para quien la revise y la trascendencia que tiene?

De acuerdo con resultados de la prueba PISA para los alumnos del nivel de educación secundaria, publicadas por la prensa, México ocupó uno de los últimos lugares en cuanto a expresión lingüística y lectura con respecto a otros 37 países, en 2001. Esto preocupó muchísimo a la población del país, particularmente a los expertos y analistas del fenómeno educativo.

Al margen de que fue necesario correlacionar la información, y después que las aguas tomaron su cauce se dijo que los datos no eran del todo fidedignos, que habría que considerar las particularidades de cada país, que era difícil estandarizar la prueba y que no siempre reflejan este tipo de instrumentos (las pruebas) lo que realmente se quiere medir. Lo cierto es que la preocupación es real por parte de los padres de familia y la sociedad en general dirigió sus demandas hacia la escuela y hacia la institución encargada de vigilar y promover la calidad de los aprendizajes de los escolares mexicanos: la Secretaría de Educación Pública (SEP). Ésta, por su parte, respondió aceptando que sí era necesario revisar el trabajo que se lleva a cabo desde la escuela y se ocupó de instrumentar las medidas que desde la óptica institucional iban a atender la problemática.

Para ello la SEP contó con el apoyo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que no del gremio magisterial estrictamente hablando como veremos más adelante, a través de su presidenta Elba Esther Gordillo, con la idea de erigir una instancia autónoma dependiente del Estado (figura jurídica parecida

a la del Instituto Federal Electoral, IFE, en la que el gobierno en cualquiera de sus tres niveles no tenga una injerencia directa en la toma de decisiones, sino que tienda a la ciudadanización progresiva y que cualquier persona pueda tener acceso a la información por ella generada), cuya misión sería la de ofrecer los mecanismos más eficientes para garantizar los procesos de evaluación que requiere el país en materia educativa; por esta razón se crea en 2003 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); y desde el 2001 se había creado ya, en coordinación con el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y en el marco del Programa Nacional de Educación 2001-2006, el Programa Nacional de Lectura, encargado principalmente de la promoción de esta actividad en todos los niveles y que aprovecha la infraestructura instrumentada desde otras administraciones (principalmente la de Ernesto Zedillo) para las aulas de educación básica, esencialmente de nivel primaria, llamada los Rincones de Lectura. Para este propósito recomiendo confrontar los datos que al respecto señala Felipe Garrido (1999).

Lo cierto es, que aún no se puede hablar de resultados notables en este esfuerzo y la parte institucional se cura en salud y se defiende diciendo que se dan los primeros pasos para obtener tales resultados dentro de quizás diez o quince años, lo cual suena a retórica pura, pues si bien resulta obvio que se deben dar algunos pasos en la materia, al parecer siguen predominando los esfuerzos coyunturales, descoordinados y aislados que parecen más bien responder a programas sexenales, como cada administración, lo que ha predominado en materia de política educativa en México desde hace por lo menos sesenta años, sin tocar el problema de fondo, sin atender los reclamos de los profesores, sin proveer las condiciones mínimas necesarias para el trabajo docente en el aula y sin la infraestructura que se necesita para instrumentar programas que ataquen los problemas de raíz, pues entre otras cosas la llamada descentralización educativa del país, cuyo traslado de la responsabilidad en su administración es ahora de los estados, lo único que ha propiciado es la desigualdad; por ejemplo, nótese las diferencias casi abismales de la eficiencia terminal y la cobertura educativa entre

las entidades punteras en estos rubros (Distrito Federal, Nuevo León y Baja California) con los resultados obtenidos en las más rezagadas (Chiapas, Oaxaca y Guerrero) y ya ni hablemos de analfabetismo y educación multicultural, en lengua indígena o bilingüe, amén de la infraestructura educativa, la cual es casi inexistente. Así tenemos que para el caso de las primeras se podría equiparar a los resultados de algunos países del primer mundo; el nivel de las últimas es parecido al de Haití, el más atrasado del continente y semejante al de algunos países africanos. La desigualdad en su máxima expresión. Si para el gobernante en turno no es prioridad en su agenda el tema educativo ¿quién habrá de exigirle resultados si nuestra población, con un nivel educativo y cultural bajísimo, no es capaz de participar activamente en temas que deberían estar en el orden de la mayor prioridad ya que ni siquiera los periódicos leen?

Llegados a este punto, todavía falta revisar el caso de los profesores, otro tema nada reconfortante. Algunas voces calificadas de expertos en materia educativa expresan, a su manera de ver, algunos de los problemas que se venían acarreado en la formación magisterial de las escuelas normales del país desde los años '80 aproximadamente:

- Poca o nula exploración de la vocación de los aspirantes a maestros por parte de las escuelas.
- Mayor peso de la decisión para ser profesor por razones económicas, sobre todo en el medio rural y semiurbano que por las del sentido del trabajo docente, lo cual ha sido tradicionalmente alentado y predominante en el ámbito familiar, en un entorno de mercado laboral deprimido, garantizando, al menos, un ingreso magro pero seguro a través de la plaza magisterial. No exento este proceso de discrecionalidad y corruptelas (venta de plazas) por parte del sindicato en diversas localidades del país.
- El coto de poder que significa para el SNTE contar con más de un millón de afiliados, desde el cual negociar con una posición de fuerza frente al gobierno.

- El fracaso que ha significado el programa de carrera magisterial, pues sólo ha servido para beneficiar a unos cuantos y no a quienes realmente lo necesitan.
- El poco interés por mantener el currículum escolar actualizado y acorde con los cambios que demandan las sociedades modernas del mundo.
- El “chambismo” alentado por las condiciones laborales expresadas en el segundo punto y del cual es expresión la búsqueda de las segundas plazas para completar el ingreso.
- Bajísima profesionalización del magisterio mexicano, particularmente el del nivel de educación primaria. Esto a pesar de que tiene más de quince años de que fueron creadas las licenciaturas en educación primaria y educación preescolar, lo que al parecer sólo ha pospuesto el problema lejos de solucionarlo, pues las solicitudes de plazas vacantes son aún insuficientes para cubrir la demanda de los numerosos egresados que cada año salen de las escuelas normales del país. Las respuestas han sido principalmente dos: la negativa a jubilarse por parte de maestros con más de treinta años de servicio pues para muchos de ellos se pone en riesgo su propia sobrevivencia y el cierre parcial o definitivo de las escuelas normales en algunos estados del país.

Ante el cúmulo de situaciones que hasta aquí se han descrito, por si faltara, agregaría una más, ya que si bien desde 1993, en el marco de la reforma al artículo 3º constitucional, era incorporada la educación secundaria al esquema de la educación básica, (por decreto, como casi todo lo que en este país se instrumenta jurídicamente a falta de la discusión civilizada), lo que le confirió el carácter de obligatoriedad para toda la población en edad escolar susceptible de recibirla; esto provocó que, sin las adecuaciones necesarias en materia de infraestructura pedagógica se trasladaran a este nivel, siendo desfasado el proceso para la discusión del trabajo curricular que pusiera en la palestra, los contenidos de las asignaturas de este nivel.

Como el examen PISA, ya referido, es aplicado en secundaria y ante los resultados obtenidos las críticas no se hicieron esperar. El reconocimiento de la falta de continuidad y, en otros casos, la repetición de los contenidos de las asignaturas cursadas en la educación primaria y los de la secundaria, el trabajo académico disperso y fragmentado que lleva a cabo un magisterio básicamente contratado por horas, con grupos de hasta sesenta alumnos hacían poco probable el éxito de una empresa de tal envergadura. A este reto el autodenominado “gobierno del cambio” ha respondido con la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), que promueve sobre todo el enfoque por competencias para el aprendizaje, a saber en tres niveles: de conocimiento, de expresión de las habilidades y en el de las actitudes. Se le da mayor peso al segundo, esto es al “saber hacer” por sobre los modelos de aprendizaje apoyados en estrategias de una enseñanza enciclopedista y memorística. Igualmente, tiene un mayor peso en el currículum el tiempo destinado para el estudio y práctica de asignaturas, que demandan al alumno el desarrollo de habilidades que le preparen para desenvolverse en el ámbito de sus posibilidades, ya sea en el mercado de trabajo o en el nivel de bachillerato. Es el caso de Matemáticas, Español y Ciencias Naturales (así como sus derivaciones; Biología, Física y Química), en detrimento de otras como Geografía e Historia.

Pero como el camino al infierno dicen que está empedrado de buenas intenciones, no han faltado las precariedades, desorganización (los maestros se quejaron que no les avisaron de este trabajo en sus planteles y, peor aún, de que sus comentarios no han sido tomados en cuenta; han visto un mundo de improvisación, desconocimiento de los procesos, etc.) y el autoritarismo en la implementación de este programa, pues uno de los principales opositores a él ha sido ciertamente el sindicato, ya que ve con recelo los derechos laborales de aquellos maestros que sufrirían de disminución en su tiempo al frente del grupo, ante esta demanda la respuesta de la autoridad ha sido la imprecisión, pues si bien reconoció que su propuesta hecha pública desde 2004, fue aplazada con la intención de que se abriesen foros de discusión a nivel nacional. Debido a la poca

difusión que la apertura de dichos foros y a la apatía del magisterio por elaborar propuestas para mejorar el programa gubernamental, la respuesta fue escasa. Sin embargo, la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, encaminó su proyecto a que, en paralelo a la discusión, se llevara a cabo la aplicación de la RIES, como fase piloto en 135 escuelas de todo el país, a excepción de los estados de México, Michoacán y Sinaloa, que decidieron no participar. (*Educación 2001*, cit.)

Es, en el marco antes descrito, que opera la educación secundaria. Cabe preguntarse: si con todo lo que ya se dijo como parte de un complejo problema que enfrenta a voluntades e intereses encontrados, si a pesar de ello, todo fuese resuelto favorablemente ¿qué nos podría garantizar que realmente se llevaran a la práctica las propuestas contenidas en la RIES? , ¿dónde quedaría la capacitación pedagógica para docentes cuya mayoría son egresados de disciplinas distintas a la del magisterio?

Aún cuando esto fuera posible, sería deseable cambiar ciertas prácticas de enseñanza que predominan en el salón de clases y que contradicen el espíritu de la RIES, e incluso del actual plan de estudios vigente, el cual establece entre sus propósitos el de

*Elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación.*  
(p.12)

Se describen, más adelante, algunas acciones que sería necesario llevar a cabo para conseguir tales metas y que de algún modo ya han sido enumeradas en el presente trabajo, pero que al parecer no se han cumplido del todo o están todavía pendientes, como pueden ser: “programas de estudio sistemáticos, **libros de texto y materiales de estudio con información moderna y eficacia didáctica** [las cursivas y negrillas son mías] y un sistema que apoye en forma continua la actualización y el mejoramiento profesional de los maestros [sic]” (p.13).

De este modo, se establece a continuación, una serie de deficiencias que se han detectado en el paso de la educación primaria a la secundaria y que se manifiestan a través de “las frecuentes dificultades académicas que se presentan en el tránsito de uno a otro y en los insatisfactorios niveles promedio que se obtienen en la escuela secundaria. Esta ruptura habrá de eliminarse con la educación básica de nueve grados” (p.13). Después de doce años de trabajo con este plan de estudios regresamos al origen, esto es que nuevamente ahora, en esta administración, en el 2006, se plantean, palabras más palabras menos, los mismos argumentos para conseguir la ansiada mejoría en el nivel de aprovechamiento (rendimiento le llaman ahora) de los alumnos de este nivel y se sigue posponiendo, de cara a la sociedad, la discusión global que nos permita tener una verdadera política nacional, de Estado, sobre la educación a todos los niveles, desde el preescolar hasta el superior. Por los resultados obtenidos parece que el remedio ha resultado, en los hechos al menos, insuficiente hasta la fecha.

Ahora, pasaré en mi disertación a abordar precisamente lo que se refiere a los contenidos y los propósitos de trabajo para las asignaturas de español en general y de la del primer grado en particular, por ser tema de interés de la presente propuesta de intervención.

Tomando como base para el análisis el documento referido al Plan de Estudios para la Secundaria 1993, me concentraré en la primera de las prioridades que ahí

se establecen para abatir los rezagos que presenta este nivel. Se declara lo siguiente:

*1ª. Asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el español en forma oral y escrita; desarrollar las capacidades de expresar ideas y opiniones con precisión y claridad; entender, valorar y seleccionar material de lectura, en sus diferentes funciones informativas, prácticas y literarias.*

*A las actividades directamente relacionadas con el lenguaje se dedicarán cinco horas de clase a la semana y se promoverá, además que las diversas competencias lingüísticas se practiquen sistemáticamente en las demás asignaturas (p.13).*

### **3.4 OBJETIVO.**

Promover el *Texto libre* como estrategia docente para el trabajo en el aula de las habilidades comunicativas de los alumnos de primer grado de educación secundaria, orientado hacia el fomento de la libre expresión de sus ideas, a través del lenguaje oral y escrito, en el marco de los contenidos que para la asignatura de español se tienen contemplados en el Plan de Estudios vigente.

### **3.5 PROCESO.**

El proceso de trabajo para la aplicación de la técnica del *texto libre*, de Celestin Freinet, incluye por una parte, la reelaboración de los contenidos de la asignatura de español primer grado de educación secundaria, de acuerdo con el programa oficial; y por la otra, el marco teórico de referencia que sustenta la propuesta de intervención pedagógica que aquí se presenta.

#### **Contenidos.**

Corresponden a los aún vigentes para el ciclo escolar 2005-2006, definidos en el Plan de Estudios de Secundaria 1993. Los cuales no representan modificaciones sustanciales con los que propone la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) que se propone entre en operación, con los cambios curriculares en ella propuestos, a partir del siguiente curso.

Así se tienen los diversos temas a tratar de acuerdo con el Plan de Estudios para secundaria de 1993, distribuidas en tres días, en una carga horaria de 5 horas semanales, en las asignaturas de español para cada grado de este nivel, sin cambio con respecto al actual.

La técnica del texto libre no representa mayor complicación para ser instrumentada en el aula, pues se integra en los contenidos de la asignatura de acuerdo con el plan de trabajo desarrollado por Freinet. Esto es, promueve en particular el análisis de las situaciones que, desde el texto creado por el alumno se pueden revisar como una sola tarea aspectos de:

Intencionalidad comunicativa

Estética del texto

Redacción

Gramática, y de ésta, particularmente:

Ortografía (de la que derivan puntuación, homofonía, sinonimia, acentuación, etc)

Sintaxis y

Uso del diccionario.

Adicionalmente, se promueve el trabajo de discusión grupal para la selección del texto base y su posterior publicación (sea a través del uso de la imprenta o en foro de discusión en red para que sea impreso por otro medio, manual [esténcil] o electrónico [impresora]).

### **Marco teórico de referencia.**

Se retoman en esta propuesta los trabajos que para el enfoque de comunicación en el aula han investigado los siguientes autores:

Manuel Martín Serrano desde el enfoque de la teoría de sistemas en el marco de la Teoría Social de la Comunicación en la cual se subvierten las categorías de análisis de los esquemas tradicionales que la teoría funcionalista norteamericana creó para los agentes que intervienen en el proceso, como en el modelo de Berlo que sostiene como tales a un emisor y a un receptor quedando el primero con el papel preponderante. Martín Serrano (1982) sostiene como actores del proceso de comunicación la relación dialógica y de interacción intencionada entre Ego y Alter.

Daniel Prieto Castillo (1985) sostiene como respuesta al modelo de comunicación autoritaria en América Latina el de la comunicación alternativa dando un lugar preponderante a los grupos de acción revolucionaria y de organización social urbana y popular desde un planteamiento contestatario. Objeto de análisis para la investigación en materia comunicativa la generación de discursos para los “sin voz”; es el período de auge de las emisoras de radio populares e indígenas.

En el contexto de la comunicación en el aula resultan de particular interés para este estudio los aportes que desde la pedagogía de los oprimidos ofrece Paulo Freire (1975;1979; 1981; y sucesivos) y la interpretación del mundo a partir de la experiencia y de la palabra. Mercer (1999) estudia los procesos de conversación en el aula y hace el aporte para el análisis retomando las propuestas que desde la investigación cualitativa, mediante instrumentos propios de la etnografía documenta experiencias alrededor del mundo; al mismo tiempo que se apoya en los trabajos de desarrollo próximo planteados por Bruner (1966) y éste de Vygotski (1961).

De ahí vamos a retomar la experiencia española posterior al franquismo, que documenta Jaime Jorba sobre la acción que desarrollan los docentes en el aula y el análisis derivado de esta experiencia a partir de la articulación de los discursos predominantes en ella y de la cual elaboran sus procesos de aprendizaje los alumnos.

El nexo de este entramado teórico con Cèlestin Freinet está en la aplicación que éste hacía en el salón de clases, mediante la técnica integradora, promotora de la creatividad del alumno del texto libre. Lo cual él hacía por libre asociación y a partir de la actividad libre del alumno para crear sus propios medios de expresión oral y escrita, pero que necesariamente habrá de contemplar como parte de una secuencia en el trabajo coordinado hacia la utilización de otras técnicas, esto es el *texto libre* es el punto de partida, pero existen muchas otras acciones por ejecutar con la intención de que el trabajo no decaiga: se hace discusión grupal, verdadero ejercicio de democracia, para decidir cuáles textos merecen el honor de ser publicados; trabajo de corrección del texto; la impresión del texto o los textos escogidos (aquí se pone en práctica el trabajo en equipos con la consecuente división de tareas); la publicación, vía el periódico escolar (intramuros) y la correspondencia escolar (extramuros).

Tras la labor así determinada no se excluyen, sino que de manera natural se promueve la práctica de la gramática en la corrección y autocorrección de los textos, aunado al uso del diccionario para la consulta, lo que también genera cierto hábito deseable en los alumnos. En la presente propuesta se remarca la relación de los trabajos de Freinet en su vínculo hacia la práctica de una pedagogía que promueve los aprendizajes como el eje de la acción docente.

### **3.6 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA ESPECÍFICA (PIPE).**

La propuesta de intervención pedagógica es específica porque abarca únicamente un aspecto del proceso de adquisición y desarrollo de habilidades para las asignaturas de español en el nivel de educación secundaria, particularmente aquellas referidas a los aspectos normativos de los procesos de lectura y escritura.

Este planteamiento lejos de contrariar la propuesta oficial de la SEP que subyace en el programa para estas asignaturas (español primero, segundo y tercer grados) contenidas en el plan de estudios de 1993 y que reformula la RIES para el ciclo escolar 2006-2007 lo refuerza, adiciona, complementa y supera mediante el planteamiento que aquí se hace para trabajar cualquier tipo de textos, con la intencionalidad que se quiera y en el contexto que determine el autor de los mismos a través del texto libre de Celestin Freinet.

No más pero tampoco menos. Quizás otros ya han abordado la problemática desde un enfoque activo y aún constructivista, pero quizá también aún no ha sido documentada la experiencia y menos aún difundida en el plano de sus realizaciones. El planteamiento Freinetiano retoma aspectos esenciales del trabajo en el aula que muchos docentes pasan por alto, tales como centrar la actividad del grupo en los intereses del alumno, respetar la individualidad y el ritmo de aprendizaje de cada uno, promover la creatividad para la elaboración de textos a partir de su propio deseo por expresar libremente experiencias de vida y no atenerse a los rígidos cánones que marcan los libros de texto que otros ya han hecho y a los que se obliga recurrir al alumno.

El texto libre supera éstas y otras limitaciones y destaca, como eje para un posterior trabajo pedagógico con el grupo, actividades como la discusión,

organización y división de las labores del trabajo en grupo; la acción del trabajo cooperativo y la práctica de valores como el respeto, la tolerancia y la honestidad.

Así, el producto que concreta la presente propuesta esta referido a una guía didáctica que auxilie y oriente al docente en su trabajo para la aplicación de la técnica del texto libre en el salón de clases.

### 3.7 FUNDAMENTACIÓN

Los serios cuestionamientos que política y socialmente se han hecho a los pobres resultados que en los últimos 30 años ha obtenido la educación en México denotan las preocupaciones que giran en torno al futuro de las generaciones que actualmente cursan algún nivel en las aulas de este país.

En este marco las habilidades de expresión que es posible desarrollar a través del lenguaje y mirar éste como herramienta invaluable para el aprendizaje a partir de la relación comunicativa que puede establecerse con los otros, dependiendo del contexto en el que Ego pretenda comunicarse e interactuar de acuerdo con las condiciones específicas del medio en el que le sea demandado un tipo particular de expresión. Esto es que el alumno sea capaz de reconocer que existen diferentes lenguajes como medios de expresión comunicativa para establecer relaciones dialógicas dentro y fuera del ámbito escolar

Una herramienta práctica que ofrece las ventajas de su aplicación en las que prácticamente los únicos requisitos son la disposición hacia el trabajo docente respetando el papel que al alumno le toca jugar como responsable en la construcción de su propio aprendizaje. Aunado a ello se encuentra el bajo costo para su instrumentación, siendo significativas las ventajas que de la técnica del texto libre se pueden obtener y que ya han sido señaladas arriba de estas líneas.

### 3.8 GESTIÓN DE PROCESOS.

#### CRONOGRAMA.

Se parte de la organización del calendario escolar desde que recién comenzó el ciclo escolar 2005-2006, en agosto del 2005; el cual comprende las siguientes actividades distribuidas por mes, de la siguiente manera:

	CICLO ESCOLAR 2005-2006												CICLO ESCOLAR 2006-2007											
ETAPAS	MESES																							
	A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	F	M	S	M	J	J
Diagnóstico de la Problemática	■	■	■	■	■																			
Diseño de la Propuesta						■	■	■	■	■	■	■												
Aplicación de Guía de Trabajo Docente para el Texto Libre													■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Seguimiento de Trabajo con el Texto Libre													■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Evaluación de la propuesta													■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

## **TÉRMINOS DE LA PROPUESTA.**

Se determinó ofrecer como producto de la presente Propuesta de Intervención Pedagógica Específica (PIPE) una *Guía de trabajo docente para el texto libre*, para la instrumentación de una estrategia docente que vaya en concordancia con los planteamientos que hace la comunicación en el aula para promover el desarrollo de habilidades comunicativas, desde un enfoque constructivista.

Los límites máximos, como términos de vigencia de la presente propuesta para su instrumentación serán, para las etapas de diagnóstico y diseño, el ciclo escolar 2005-2006 y para las de operación, seguimiento y evaluación, el ciclo escolar 2006-2007. Tal como se detallan en el cronograma de actividades por etapa.

### **3.9 EVALUACIÓN.**

La evaluación de la propuesta se tiene planeada llevar a cabo con una periodicidad mensual y ser abordada como tema de trabajo, mediante una plática muy breve de retroalimentación (20 minutos), para revisar el avance en su instrumentación, en el Taller General de Actualización (TGA) correspondiente a ese mes, así como las situaciones favorables y desfavorables que se estén presentando en el trabajo con el texto libre.

Se plantea igualmente la posibilidad de que el mes que no haya TGA se remita un pequeño escrito (no más de una cuartilla) en el que se describan de manera muy sucinta los resultados de ese mismo periodo en la actividad del grupo, explorando cómo se ha sentido el docente en el manejo de esta técnica en el salón de clases y su efectividad en el trabajo con los alumnos.

Cabe señalar que esta propuesta se pretende aplicar en primera instancia con los alumnos de primer grado de secundaria durante el ciclo escolar 2006-2007; sin embargo, de acuerdo con el nivel de resultados esperados puede incrementarse su aplicación a otros grados y niveles. De igual manera habría de proceder el colegio, si fuese el caso, para que tuviese que suspenderse y valorar la pertinencia de su continuidad o no.

Con respecto al último punto es preciso aclarar las circunstancias en que se encuentra el plantel y cómo el despliegue de los esfuerzos por honrar su denominación llevan a su directora administrativa, la maestra María Trinidad Pérez Ruíz a instrumentar gradualmente, de acuerdo con las condiciones de su escuela, el uso de las técnicas propuestas por su creador en el primer tercio del siglo veinte. Esta situación llevó a la maestra Pérez Ruíz a contactar, mediante la intermediación del responsable de la presente propuesta, con la Escuela Experimental Freinet de San Andrés Tuxtla, en el estado de Veracruz, cuya

experiencia de más de sesenta años en la operación de las técnicas Freinet la convierte en la institución pionera en esa materia en México.

Debido a esta situación, se están ensayando en el nivel de educación primaria, algunos de los instrumentos que el propio Freinet llevó a la práctica, tal es el caso del diario escolar. Al parecer no se han obtenido los resultados esperados en parte por la falta de capacitación del personal docente y porque, en parte también, les lleva más tiempo del que están dispuestas las profesoras a dedicar a este proyecto, para superar las formas tradicionales de trabajo en el aula, donde cada profesora se vuelve en una especie de celosa guardiana de su territorio y es más fácil trabajar con lo ya conocido: la directividad en la tarea diaria, con el texto oficial o el que la misma escuela tiene por delante, lo cual deviene en una abierta contradicción con la propuesta freinetiana, para la que el libro de texto representa solamente una fuente de consulta, no de creatividad frente al contenido.

El error en este caso puede considerarse que está en la falta de planeación para la ejecución de las técnicas, pues para Freinet se encuentran concatenadas las actividades que se organizan en el espacio de trabajo docente, que no sólo estaría representado por el aula, sino en todo el campus escolar y aún más allá, hacia la comunidad en la que se encuentra ubicada la escuela.

Para evitar, en la medida de lo posible, este tipo de situaciones, se tiene programada, en primera instancia una plática introductoria con las y los profesores de la asignatura en la que se trabajaría con la técnica del texto libre en la primera sesión programada de TGA, previo al inicio de clases del ciclo escolar 2006-2007, en la que se les entregaría la guía de trabajo docente para el texto libre. La fecha está aún por definirse.

Por otro lado, también se pretende que los trabajos elaborados mediante la técnica se publiquen a través de dos medios: a través de la imprenta escolar y a través de impresión digital, para ser difundidos tanto al interior del plantel como

hacia otras instituciones que se hermanan mediante el trabajo con las técnicas Freinet, sean del país o del extranjero; esta actividad se realizaría mediante la correspondencia escolar que propuso el propio Freinet y que en su tiempo, tan buenos resultados le dio, pero que en este momento se exploraría también mediante el uso del correo electrónico, con una dirección para toda la escuela y el uso de copias para cada uno de los alumnos del grupo que se conecten a la red.

Esta forma de trabajo potenciaría las posibilidades de comunicación intra y extramuros de las técnicas, sin contradecirlas en su esencia, que es la libertad del trabajo de los alumnos, quienes representan la razón del trabajo de la escuela moderna.

Sería conveniente para la escuela, y así se propone en este trabajo, llevar una bitácora de los reportes de evaluación que se estén verificando en los TGA.

La evaluación está definida como un proceso continuo que sería operado en tres momentos, de acuerdo con Gago Huguet:

1.- Inicial, al comienzo del proceso, esto es se aplicaría un instrumento con un máximo de cinco preguntas con fines diagnósticos para explorar el nivel de conocimientos y cercanía de los docentes con las técnicas Freinet, durante la plática introductoria del primer TGA, en agosto de 2006.

2.-Sumativa, durante el proceso de instrumentación de la técnica. Esto se llevaría a cabo mediante una pequeña lista de cotejo en la que se verificaría el procedimiento de ejecución, lo cual se cruzaría con información proveniente de los propios alumnos y de la bitácora de seguimiento mensual.

3.-Final, al término del ciclo escolar 2006-2007, en la que se concretaría un informe descriptivo con el detalle de la problemática vivida en la instrumentación del texto libre, de manera que la directora administrativa tuviera elementos para la

toma de decisiones en el futuro sobre la forma de instrumentación y operación de las técnicas que el propio Freinet diseñó para trabajar en su propuesta escolar.

A manera de introducción del siguiente apartado diré que la evaluación de los procesos no se concibe sin el seguimiento respectivo de los momentos en que se lleva a cabo la operación de las técnicas, esto es posible a través de la demostración de ciertas habilidades que el docente habrá de ejecutar cada vez que trabaje con el texto libre.

### **3.10 SEGUIMIENTO.**

El seguimiento de la instrumentación del texto libre se llevará a cabo mediante la observación directa de las sesiones de instrumentación de la técnica en el salón de clases por parte del profesor.

Se elaborará, por parte del profesor de la asignatura de español primer grado, un reporte de bitácora, en el que consignará el trabajo por semana que se haya discutido, revisado y corregido para publicación en el diario escolar y en la correspondencia escolar, describiendo las etapas por las que pasó el proceso y consignando en él los datos del trabajo publicado, la integración en triadas del grupo, que incluya el nombre de sus miembros con fines de organización del trabajo posterior y la intervención o no y grado de participación de los integrantes de cada triada; se pretende una redacción libre que, sin ser extensa, sea lo más exhaustiva posible, por lo que no se propone un formato determinado.

El profesor responsable del seguimiento contrastará esta información con la contenida en el procedimiento de la guía de trabajo docente para el texto libre, con la intención de hacer la retroalimentación correspondiente en el TGA del mes en curso; a menos que fuera necesario hacer una intervención urgente para corregir algún procedimiento o que se haya instrumentado otro no establecido; por ejemplo, si omitió alguna de las etapas y la razón de esa decisión, para lo cual se requeriría la intervención inmediata de la directora administrativa.

*3.11 GUÍA PARA LA APLICACIÓN DEL “TEXTO LIBRE” EN EL  
TRABAJO DOCENTE DE **ESPAÑOL PRIMER GRADO**, DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA.*

## **Presentación.**

La presente guía para el trabajo del texto libre va a contrapelo de las máximas que para su aplicación el propio autor recomendó en la escuela nueva, pues tiene que ver mucho con su concepción de la escuela por el trabajo; seguir una secuencia de trabajo en este caso, lejos de convertirse en una rutina tediosa y cansada, puede ser un elemento que favorezca la planeación y ejecución de las tareas a desempeñar en el aula, ayudando a organizar los materiales con los que se puede llevar a la práctica y promoviendo ciertamente la disposición de los alumnos hacia la actividad grupal.

No he querido hablar de hábitos, para no contrariar el discurso freinetiano, pues es esto lo que “mata” el trabajo realmente libre; pero sí he de hablar de ciertos comportamientos que los alumnos habrán de manifestar para llevar a cabo la labor de comunicación (porque trabajar materiales para la libre expresión de las ideas, tanto oralmente como por escrito es verdaderamente un ejercicio que conlleva el desarrollo de destrezas lingüísticas) que ellos mismos decidan; el profesor, en tanto, tendrá a su disposición la intervención como autoridad dentro del grupo que pueda ganar (porque la mejor forma de ganar autoridad dentro del grupo es siendo coherente entre el pensar, el decir y el actuar) para facilitar la tarea, incorporándose él mismo a alguna de las actividades que deba llevar a cabo el grupo.

Pasemos a continuación a describir los pasos para su ejecución mediante preguntas.

## 1.-¿Qué es el *texto libre*?

No es una novedad decir que Freinet se oponía tenazmente al trabajo con los manuales escolares y con sus hermanos los libros de texto porque socavan las ideas primigenias para que los niños expresen *su* sentir y todo aquello que envuelve el mundo que ellos miran y conocen, que no es el de los adultos seguramente. Pero pongamos en palabras del propio Cèlestin Freinet (1973) algunas reflexiones en torno a los antecedentes que dieron origen al *texto libre*:

“...hemos dado de este modo ejemplos innumerables de las riquezas que son capaces de ofrecernos unos niños que tienen por fin la posibilidad de interesarse por el mundo que les rodea y de expresarnos de la forma que mejor convenga a su temperamento –prosa o poesía, canto, dibujo, encuestas, cuentos, realizaciones manuales- sus auténticas necesidades, las que pueden ser fundamento para que construyamos una pedagogía de toda solidez” (p. 13).

Más adelante, al relatar las vicisitudes a las que se enfrenta en esta descomunal empresa, (un poco quijotesca si se quiere, pues encuentra adversarios de toda laya que se oponen a admitir el que los niños sean capaces de expresar con claridad su manera de ver el mundo), nos dice lo siguiente:

“Hoy la causa está ganada. Los textos de niños, el pensamiento y las obras de niños, tienen ya derecho de ciudadanía. Los manuales escolares defienden tenazmente sus prerrogativas, pero que los niños puedan apasionarse en escribir sus textos y en leer las historias vivas de otros niños es algo generalmente admitido. Se ha realizado una revolución cuyas consecuencias tendrán todavía durante mucho tiempo repercusiones importantes en el nuevo clima de la escuela y el comportamiento de los educadores” (p.14).

Pero lo verdaderamente definitorio para esta técnica es que *un texto libre debe ser auténticamente libre. Es decir, ha de ser escrito cuando se tiene algo que decir, cuando se experimenta la necesidad de expresar, por medio de la pluma o el dibujo, algo que*

*bulle en nuestro interior* (p.18) Permítame ahora cuestionarle amable lector qué entiende usted por “auténticamente libre”. La respuesta que dé a esta pregunta puede ser un gran paso hacia una definición clara.

## **2.-¿A quiénes va dirigido?**

La respuesta es obvia: a los niños y jóvenes que están ansiosos por expresar su pensamiento, su sentir y su vivir. Las cosas que observan del mundo y que desean compartir con otros. Esta verdad de Perogrullo no siempre la tenemos clara como docentes. Por eso ha sido necesario recalcarlo aquí. Es como luchar contra el “escoliastra” (Freinet *dixit*) que todos llevamos dentro.

## **3.-¿Qué tipo de material se requiere?**

En realidad muy poco y muy fácil de conseguir:

Es necesario contar con un pizarrón o pintarrón, algunas gises o marcadores, borrador para pizarrón o para pintarrón, según sea el caso; hojas blancas, pueden ser de reuso, sin importar el tamaño, aunque es preferible que sea el “carta”, lápices, gomas para borrar y plumas. Una enciclopedia y un diccionario de la lengua española actualizado. La imaginación y los deseos por contar o expresar cosas las ponen los alumnos.

## **4.-¿Cómo se trabaja?**

De acuerdo con los siguientes pasos:

- A. No olvidar lo señalado en el punto 1, al final. Por lo tanto, es recomendable que se deje en libertad al alumno para que lo redacte, en su

cuaderno, en el momento que mejor pueda, esto es en su casa, en las rodillas, en el camino a la escuela, en el de vuelta a casa, al salir al recreo, antes de entrar a la clase, en el tiempo de espera antes de que lo recojan, o bien antes de pasar a consulta con el médico o el dentista, antes de dormirse, etc.

- B. Es determinante en este proceso la motivación que el alumno debe sentir hacia lo que ha de escribir y que tendrá la posibilidad de ser leído por otros, esto es de que podrá pasar a la imprenta y de que podrá ser reconocido por él mismo y por sus compañeros. Por lo que necesariamente se habrá de discutir la conveniencia de allegarse medios para la impresión, ya sea mediante la imprenta escolar mecánica o, en su caso, experimentar con la posibilidad de la impresión por medio electrónico (computadora), así como el medio de difusión que se escogerá para su distribución, el periódico escolar, la correspondencia escolar o el Internet para el envío de trabajos por correo electrónico (salvo el último caso en el que cada alumno deberá contar con una dirección de correo electrónico a la que será enviado el producto del trabajo escolar, las demás opciones son más accesibles para trabajar en la escuela a través de equipos de trabajo).
- C. Después que se han redactado los diferentes trabajos, cada autor de texto leerá su material al resto del grupo con la idea de que pueda escucharse y modificar de *motu proprio* lo que desee.
- D. Grupalmente se escojerán algunos trabajos para su impresión, se somete a votación en el grupo y se determina cuál o cuáles se escogen con esa intención por los merecimientos que puedan tener para ello: originalidad, calidad, autenticidad u otros.
- E. A continuación se procede a corregir, mediante el apoyo de la ortografía aquellos errores que contenga como signos de puntuación, acentuación, uso de mayúsculas y expresiones que puedan darle una mejor presentación, uso de sinónimos, etc. Respetando el sentido de la expresión del autor y siempre y cuando él esté de acuerdo con los cambios sugeridos, excepto aquellos flagrantes, por lo que será a través del convencimiento que se le puedan modificar cosas sustanciales al texto.

- F. Antes de imprimir y reproducir conviene anotar al final de la hoja las referencias necesarias para identificar al autor, la fecha de elaboración, la escuela y el grupo.
- G. Se recomienda que no se hagan subrayados, tachaduras o marcas al texto original del niño, ni siquiera con una buena intención. Lo que habría de corregirse se recomienda que se haga en el pizarrón, pero siempre con la venia del autor.
- H. De acuerdo con Freinet se recomienda la práctica diaria del *texto libre*, con la búsqueda de palabras y gramática.
- I. Corresponde al maestro armonizar el trabajo del grupo y permitir que se puedan expresar todos los integrantes del grupo; para ello será recomendable que se acerque a sus alumnos con la idea de conocerlos e interactuar con ellos de modo que pueda explotar las características que cada uno tiene para poder expresarse, a su manera, en la vida.

Recordar que *el texto libre no debe ser un elemento marginal en el trabajo escolar y que ha de convertirse en su punto de partida y su centro* (p. 20)

## **5.-¿Qué beneficios se pueden obtener de trabajar con esta técnica?**

Para Cèlestin Freinet los valores primordiales que promueve esta técnica están en relación estrecha con el respeto y la tolerancia hacia las formas de expresión que los integrantes de un grupo se dan para llevar a cabo su cometido, que es el de poder decir a otros lo que sienten, desean, gustan, etc. Pero sobre todo lo que ganan quienes así trabajan es autonomía, claridad y certeza sobre el actuar para comunicar al mundo, a su *alter*, su percepción de la realidad. Mucho de esto se encuentra expresado entre los propósitos que se persiguen para la asignatura de español en el programa oficial, esta es solamente una posibilidad para poder explorarla. Queda en manos de los docentes el hacerla realidad.

## 6.-¿Cómo evaluar su aprovechamiento?

Una opción sería ir poco a poco en su instrumentación. Probar en una clase la posibilidad de llevarla a cabo y, de acuerdo con los resultados, determinar si es factible aún hacerle ajustes; al parecer una manera muy conveniente de empezar es invitando a quien ya la ha experimentado, por lo que el primer paso podría ser que un profesor con experiencia en su aplicación diese la pauta; lo que al parecer ocurre, de acuerdo con el Profesor Anota, Director de la Escuela Experimental Freinet, de San Andrés Tuxtla, apenas se han dado los primeros intentos para su aplicación en el nivel de educación secundaria. Sin embargo, es posible que la inquietud de algunos profesores los lleve a empezar así, sin más preámbulos, lo cual no estaría mal siempre y cuando se tuviera presente el hecho de no dar marcha atrás en el camino ni que el desaliento se apoderase de su esfuerzo. Lo más importante, como dije ya antes es actuar con el ejemplo, y para ello se empezaría por abrir la comunicación. Recuérdese que la máxima en el método explotado por Freinet está la experimentación por tanteo y por aproximación (en este punto veo cierta afinidad con Vygtsky), por lo que en palabras del mismo Freinet repasaríamos los pasos que recomienda dar de acuerdo con las herramientas de que se disponga y de la inexperiencia técnica de los educadores:

- Periódico escolar manuscrito.
- Intercambio entre escuelas.
- Periódico litografiado.
- Periódico impreso.
- Dibujos reproducidos en linóleum.
- Confección de álbumes.
- Caza de palabras.
- Observaciones y ejercicios de gramática.
- Encuestas, investigaciones, conferencias, cálculo vivido, etc.
- Cooperativa escolar.
- Fichero escolar cooperativo.
- Biblioteca de trabajo.

- Planes de trabajo y conferencias.
- Ficheros autocorrectivos.
- Dibujo libre.

Sólo me resta concluir esta guía con un agradecimiento por el interés mostrado en estas técnicas y que puedan entusiasmarse al igual que yo con la posibilidad de ofrecer alternativas al modelo de educación repetitiva, memorística y autoritaria cuyo ejercicio predomina hoy en día en nuestro país y recordarles que la práctica del texto libre nos permite, por fin, en palabras de Freinet *sobrepasar en el estudio del idioma el reino de la teoría y acceder a la construcción viva, incluso al medio, de nuestra lengua* (p. 83).

## **CONSIDERACIONES FINALES**

El trabajo que aquí se ha presentado no pretende agotar las posibilidades para que los profesores de cualquier asignatura puedan experimentar con las técnicas Freinet, sino todo lo contrario, pues es conocido de todos aquellos que se han acercado a la obra del pedagogo francés que el énfasis mayor lo puso, en una primera instancia en la adquisición del lenguaje escrito a través de la libre expresión en lo que él denomina los métodos naturales.

Decir que el trabajo con las técnicas Freinet no acaba en la propuesta aquí presentada es una realidad que no podemos evitar, pues la gama de posibilidades que nos ofrece su aplicación, para el trabajo en el aula o, incluso fuera de ella, dependerá primordialmente de la labor cotidiana del docente para expandir al máximo su capacidad de análisis sobre los hechos que se le presenten en el aula y sobre el aprendizaje de los alumnos que tiene como seres concretos en la realidad y no otros: los que quisiera ver a través de los personajes en las grandilocuentes obras de la literatura pedagógica.

Como profesores, cada día nos enfrentamos a diferentes retos, tanto en su complejidad como por su intensidad y la personalidad de cada uno de los alumnos. De este modo podemos estar seguros que si una ventaja tienen las técnicas, de las cuales aquí se ha expuesto una de ellas, es su flexibilidad.

Ya el propio Freinet establecía, en sus inicios, esta característica que distinguía a sus técnicas y que le daba una posibilidad mayor de acercarse al propósito que lo guiaba en el desarrollo libre, armónico y natural de sus alumnos, sobre otras propuestas desarrolladas por sus contemporáneos o de algunos pedagogos anteriores a él como Decroly y Montessori, de quienes sus propuestas le parecían interesantes y novedosas pero incompletas por soslayar el carácter enriquecedor de la experiencia cotidiana que dan el descubrimiento y la habilidad desarrollada por los alumnos, a través de la experimentación en el quehacer cotidiano del aula. Se trata de enriquecer la vida de los niños sin apartar la escuela de este propósito.

El punto nodal de la pedagogía Freinet se encuentra precisamente en la sensibilidad que el docente desarrolla para percibir las necesidades en sus alumnos y actuar en consecuencia; así, el profesor se ubica a la par que sus alumnos en la acción educativa y se convierte en apoyo y guía de estos sólo en la medida en que su intervención es requerida.

Por otra parte, al hablar de flexibilidad conviene explicar también que, consiente el mismo Freinet del avance tecnológico al que no puede sustraerse la escuela moderna, previó para el futuro la incorporación de los avances tecnológicos, concretados en los equipos y aparatos, que apoyarían el trabajo didáctico de docentes y alumnos, sobre todo al despertar en estos últimos un legítimo interés y entusiasmo por allegarse esos apoyos para la presentación de sus trabajos en el salón de clases. Este hecho daría un impulso renovado a su propuesta pedagógica.

Lejos de impactar negativamente el desarrollo del trabajo en la escuela la apuesta por la tecnología es una opción que potencia la dinámica para la instrumentación de las técnicas Freinet, a través por ejemplo, del uso de la computadora y la Internet como herramientas complementarias para hacer más efectivos los medios de intercambio con otros interlocutores; para, en su caso, sólo a guisa de ejemplo, agilizar la comunicación con las escuelas del mundo en las que se trabaje bajo el esquema freinetiano. El único riesgo que visualizo en ello, sería la apuesta de la tecnología por la tecnología misma sin comprender a cabalidad que lo más importante es anteponer el desarrollo íntegro de las habilidades de los propios integrantes de la comunidad escolar, la apuesta se encamina hacia una educación humanista con el *trabajo* como su valor primordial.

Así, la correspondencia entre escuelas y el trabajo de impresión, con o sin la imprenta escolar, adquieren una nueva dimensión, de la que los procesos de

comunicación que promueven el diálogo entre los actores de la relación enseñanza-aprendizaje, en el ámbito escolar no le son ajenos.

Tal posibilidad, no cancela, antes al contrario, potencializa la relación que pudiera establecerse entre las premisas de C. Freinet y el trabajo desarrollado durante los últimos veinte años sobre cómo aprenden los alumnos; de éstos sobresalen los conceptos de *aprendizaje significativo* de Ausubel y de *andamiaje* y *zonas de desarrollo próximo y potencial* de Vygotsky pues ofrecen herramientas valiosas para la experimentación en la escuela, concepto básico en Freinet, ya que son la experiencia y el trabajo constante y comprometido lo que ampliará el horizonte sobre los procesos de construcción del conocimiento, de los que la comunicación en el aula forma parte principalísima y en la que todos, autoridades, profesores y padres nos hayamos comprometidos para ofrecer un futuro menos enajenado y más libre a nuestros hijos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

**AGENO, R.** y Guillermo C. (comps.), (1991). *El sujeto del aprendizaje en la institución escolar*. Rosario, Homo Sapiens.

**ALONSO, J.** (1991). *Motivación y Aprendizaje en el Aula*. España, Santillana.

**AUSUBEL, D.** y Sullivan. (1970). *El Desarrollo Infantil*. Argentina, Paidós.

**BALL, R.** (1972). *Pedagogía de la comunicación*. Buenos Aires, Ateneo.

**BERLO, D. K.** (1960). *El proceso de la comunicación humana*. México, Ateneo.

**BRUNER, J. S.** (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid, Morata.

**BUSQUETS, M. D.** (1993). *Los temas transversales*. Madrid, Santillana.

**COLL, C., Elena M. et al.** (1996). *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona, GRAÓ.

**COSTA Jou, R.** (1981). *Patricio Redondo y la Técnica Freinet*. México, SEP-Diana.

**DE ANDA, et al.** (1994). *El Perfil del Bachiller hacia el Nuevo Milenio y la Educación Basada en Competencias*. México, SEP/Gobierno del Estado de Chiapas/Secretaría de Educación/Colegio de Bachilleres de Chiapas.

**DELVAL, J.** (1991). *Crecer y Pensar*. México, Paidós.

**ENTWISTLE, N.** (1998). *La Comprensión del Aprendizaje en el Aula*. España, Paidós.

**FERREIRO** Gravie, R. (2000). *Sistema AIDA*. [Versión estenográfica] Sonora, Instituto Tecnológico de Sonora.

**FERRIERE**, A. (1982). *La escuela activa*. Barcelona, Herder,

**FLAVELL**, J. H. (1993). *El Desarrollo Cognitivo*. (Trad. José Pozo y Juan Ignacio Pozo). Madrid. Visor.

**FREINET**, C. (1973): *El texto libre*, (Trad. Francesc Cusó), México, Fontamara.

**FREINET**, C. (1978). *Técnicas Freinet* de la escuela moderna. México, Siglo XXI.

**FREINET**, C. (1981). *La escuela Freinet. Los niños en un medio natural*. Barcelona, Laia.

**FREINET**, C. (1994) *Pedagogía Freinet. Los equipos pedagógicos como método*. México, Trillas.

**FREINET**, E. (1978) *La trayectoria de Célestin Freinet. La libre expresión en la Pedagogía Freinet*. Barcelona, Gedisa.

**FREIRE**, P. (1987). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI.

**FREIRE**, P. (1993a). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.

**FREIRE**, P. (1993b). *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI.

**GENOVARD**, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. España, Santillana.

**GILBERT, R.** (1986): *Las ideas actuales en pedagogía*, (Trad. Lotti Guessner Winkler). México, Grijalbo.

**GONZÁLEZ** Garza, A. M. (1991). *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. México, Trillas.

**HERNÁNDEZ, F.** y Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber asignatura*. Paidós, España.

**JORBA, J. et.al.** (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Barcelona, UAB/SÍNTESIS.

**LOMAS, C.** (comp.) (s.f.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona, Paidós,

**LÓPEZ** Ornat, S. et al. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid, Siglo XXI.

**LURIA, A. R.** (1984). *Conciencia y Lenguaje*. España, Visor Libros.

**MARTÍN** Serrano, M. (1986). *La producción social de la comunicación*. Madrid, Alianza Editorial.

**MARTÍN** Serrano, M. (1992). *Teorías de la comunicación. Epistemología y análisis de la referencia*. México, UNAM-ENEP Acatlán.

**MAYOR, J.** (1995). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender*. Madrid, Síntesis.

**MEDINA** Liberty, A. (1995). *La dimensión sociocultural de la enseñanza la herencia de Vygotski*. México, ILCE/OEA.

**MERCER**, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.

**NUSSBAUM**, L. y Amparo T. «*El aula como espacio cultural y discursivo*». En Lomas, C., cit

**PIZARRO**, F. (1989). *Aprender a razonar*. España, Alambra.

**POZO**, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata.

**PRIETO** Castillo, D. (1994). *La fiesta del lenguaje*. México, Coyoacán.

**QUESADA** Castillo, R. (1991): *Ejercicios para mejorar la memoria. Guía del Estudiante*. México, Limusa.

**REVILLA**, M. (1997). *Introducción a la teoría de la comunicación*. México, SyG.

**ROMÁN** Pérez, M. y Díez López, E. (1988). *Curriculum y enseñanza; una didáctica centrada en procesos*. Colombia, Cincel-Kapelusz.

**SÁNCHEZ**, J. (1987). *La inteligencia humana*. España, Promolibro.

**SIGUÁN**, M. y J. G. Blanck. (1987). *Actualidades de Lev S. Vygotski*. Barcelona, Anthropos.

**STENHOUSE**, L. (1991). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. España, Morata.

**TUSÓN, A.** «Iguales ante la lengua, desiguales en el uso». En Lomas, C. Cit.

**VALENZUELA, J.** (1994). *Metacurriculum. Una opción didáctica para el aprendizaje estratégico*. México, Didac.

**VYGOTSKI, L. S.** (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, (Trad. Silvia Furió). México, Crítica-Grijalbo.

**VYGOTSKY, L. S.**(1994). *Pensamiento y lenguaje*. México, Quinto Sol.

#### **DOCUMENTOS:**

*Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos.* (2000). México, IFE.

*El proyecto escolar y Plan Anual de Trabajo.* Naucalpan, Escuela Celestin Freinet, (2005).

*Plan y programas de estudio. Secundaria.* (1993) México, SEP.

*Plan y programas de estudio. Educación básica. Secundaria.* (1997). México, Secretaría de Educación Pública.

*Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria. Documento introductorio. Primera Etapa de Implementación, 2005-2006:* (2005), México, SEP-RIES.

*Taller de análisis y reflexión sobre los cambios y desafíos en la escuela secundaria. Documento para la discusión.* (2005). México, SEP-SNTE.

UNESCO, siglas en inglés de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors.

*Guía Didáctica de Preservar el Equipo de Cómputo, los Insumos, la Información y el Lugar de Trabajo: (2004), México, SEP-DGB.*

*Elaboración de guías de estudio. Guía del estudiante: (1986), México, UNAM-SEP.*

## **HEMEROGRAFÍA**

**ARAUJO**, Morales, L. (diciembre, 2005). ¿Qué saben los maestros de secundaria de la RIES? *Educación 2001*. 127, 11-15.

*Educación 2001*, México, IMIE, 2000-2005.

*Perfiles educativos*, México, CESU-UNAM, 2000-2005.

*Revista Mexicana de Pedagogía*, México, INACE, 2003-2005

*Revista de la ANUIES*, México, ANUIES, 1998-2005

*ABC diario*, Madrid, 2005.

*El país*, Madrid, 2005

*El Universal*, México, 1999-2005.

*La crónica de hoy*, México, 2003-2005.

*La Jornada*, México, 1998-2005.

*Milenio diario*, México, 1999-2005.

## **SITIOS EN INTERNET**

[www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)

[www.unam.edu.mx](http://www.unam.edu.mx)

[www.universidadnacional.co](http://www.universidadnacional.co)

[www.universidadautonomademadrid.es](http://www.universidadautonomademadrid.es)

[www.universidadcomlutense.es](http://www.universidadcomlutense.es)

[www.freinet.org.fr](http://www.freinet.org.fr)

## **ANEXOS**

Ejemplo facsimilar de nota en bitácora de observación de campo

22/11/05 Vaseo lista de asistencia

Hay un nuevo alumno<sup>1</sup> y se dio de baja otro. (Abraham)

Actividades:

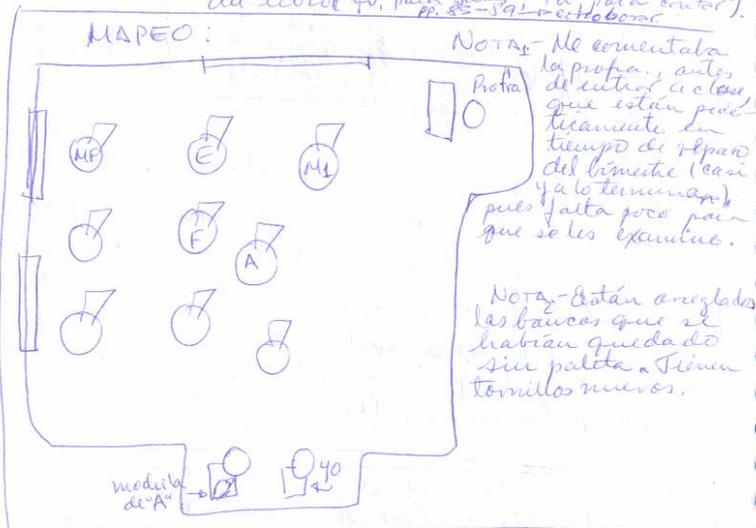
p. 93 "hasta arriba": "como otra vez" (título de la lectura).

Lectura:

MF, lee  
F,  
M1,  
E,  
MF  
Antonio=A

Están revisando si reconocen Sujeto y Predicado en la lectura.  
R= En general sí lo han hecho bien, excepto una vez F y otra MF.

Trabajan, a continuación un ejercicio del libro (p. 90, para saber: tú, para entrar).



La maestra, en tanto los alumnos realizan su actividad, revisa los cuadernos de tareas.

1. Dorantes, Antonio.

Le pregunta a F si está trabajando en su libro; éste contesta que sí (observación lo hace con A, ¿será que todavía no tiene el libro? al parecer es así.)

M pregunta algo sobre caligrafía, que deberán traer mañana mie 23/11/05; el examen se les aplicará el próximo mie 30/12/05, pues el martes 29/11/05 no había, al parecer, clases por TGA.

La actividad consiste en identificar párrafos y oraciones incidentales, orientando la lectura de éstos, deliberadamente.

Condición, lo que se suprime está escrito entre comas. (incidentales)

Temas de lectura asignados por la Profa.:

... F, MF, A, MA, E, M, MF, M

Reposo de reglas sobre el uso de la coma:

Nota: - A las incidentales le llaman, en el texto, explicativas [supongo que oraciones].

Van a la p. 94.

Temas de participación en lectura del texto:

A f no puede resolver lo que la maestra pide lentamente la profa. para leer y reforzar esta parte de la lectura. F = no acierta. Maestra corrige y lee con voz que solía por Sau.

TESIS  IMPRESIONES  
ENCUADERNADOS

***COPYNET***

*100% DIGITAL*

pressanddesign@yahoo.com.mx



**TRABAJOS URGENTES**  
COCOTEROS 24, COL. NUEVA STA. MARÍA  
DEL. ATZCO., MÉXICO, D.F. C.P. 02800  
TELS. 53 41 49 88 Y 53 41 64 91