



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN
A DISTANCIA

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

EL CURRÍCULUM VIVO:
TEORÍA, HISTORIA, CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA
LUCERO RAMOS MARTÍNEZ

ASESORA:
DRA. LILLY PATRICIA DUCOING WATTY

SUA'ED

Ciudad Universitaria, México 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A Florencia Blancas, por ser mi primer contacto con la pedagogía natural e instintiva.

A Celeste por ser mi motor, mis raíces y mis alas.

A Gabo por caminar conmigo estos años y por los cafés a las tres de la mañana.

A mi papá, por su amor, protección y regaños.

*A mis hermanas Elvira, Andrea, Olga, Jaqueline, Liliana y Magalli por compartir su
sabiduría conmigo.*

A mis madres manantial Guadalupe Martínez, Lourdes, Florencia Ramos y Orla Velázquez.

A Emilio, Mateo y Leonne.

*A Patricia Ducoing, Rosa María Sandoval, Leticia Moreno, Mariana Balzaretti, Cuauhtémoc
Escobedo y Rubén Altamirano por entregarme rumbos.*

A Luis Osorio por su apoyo incondicional durante toda mi carrera.

*A Fernando Cuatpotzo Costeira y a María del Socorro Sánchez Ramírez por impulsarme en
el paso definitivo.*

Gracias

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I. EL CURRÍCULUM	
I.1 ¿QUÉ ES Y DE DÓNDE PROVIENE EL CURRÍCULUM?	9
I.2 LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM	19
I.2.1 HISTORIA DE LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM	20
I.3 EL CURRÍCULUM COMO PRESCRIPCIÓN	27
I.4 EL CURRÍCULUM COMO CONSTRUCCIÓN	32
I.5 ELCURRÍCULUM VIVO, EN LA ACCIÓN	44
CAPÍTULO II. EL COLEGIO VALLADOLID, PACHUCA, HIDALGO	
II.1 EL SISTEMA VALLADOLID	54
II.1.1 MISIÓN Y VISIÓN	55
II.1.2 ORGANIZACIÓN ACADÉMICA Y ADMINISTRATIVA DEL SISTEMA VALLADOLID	57
II.2 CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL COLEGIO VALLADOLID, PACHUCA, HIDALGO EN ENERO DEL 2009	60
II.3 ORGANIZACIÓN ACADÉMICA Y ADMINISTRATIVA DEL COLEGIO VALLADOLID, PACHUCA, HIDALGO	71
II. 4 INFRAESTRUCTURA FÍSICA Y SERVICIOS DEL COLEGIO VALLADOLID, PACHUCA EN 2009	74
II.5 EL TERCER GRADO DE PRIMARIA, GRUPO “A” DEL COLEGIO VALLADOLID, PACHUCA	80
II.6 LA CLASE EN EL MARCO DEL PLAN DE ESTUDIOS MEXICANO VIGENTE EN ENERO DEL 2009	82
II.6.1 EL COGNOSCITIVISMO COMO BASE DEL DISEÑO CURRICULAR CONSTRUCTIVISTA	84
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DEL DESARROLLO CURRÍCULAR APLICADO EN 3 SESIONES DE MATEMÁTICAS DE TERCER AÑO, GRUPO A DEL COLEGIO VALLADOLID, HIDALGO EN ENERO DEL 2009	91

III.1 "LA LECHERÍA". MARTES 20 DE ENERO DEL 2009	93
III. 2 "EL DICTADO". JUEVES 22 DE ENERO DEL 2009	113
III.3 "EL CONTADOR". LUNES 26 DE ENERO DEL 2009	126

CONCLUSIONES. EL MÉTODO, LO PROMOVIDO Y LO APRENDIDO. EL DEBATE ENTRE EL CURRÍCULUM RÍGIDO Y FLEXIBLE

A) EL MÉTODO, LO PROMOVIDO Y LO APRENDIDO	140
B) EL DEBATE ENTRE EL CURRÍCULUM RÍGIDO Y FLEXIBLE	165

BIBLIOGRAFÍA	170
---------------------	-----

ANEXOS	174
---------------	-----

INTRODUCCIÓN

“...la educación es la construcción del conocimiento entre todos con la mediación del mundo”

“Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador.”

(Freire, *Pedagogía del Oprimido*)

Nada más cercano a la disciplina pedagógica como hablar del currículum, es decir de la conformación y desarrollo del plan de estudios de una nación, de una entidad federativa, una escuela y un aula, de su transformación, de los docentes, directivos, padres de familia, alumnos y contexto.

Nuestro objetivo principal es mostrar un panorama general del currículum, qué es, cómo se desarrolla, cómo se concreta y se desdibuja o transforma en su paso por las diferentes escalas por las que tiene que pasar hasta llegar al aula. Lo anterior mediante el análisis de su concepción histórica y el de tres registros de clases de matemáticas en un grupo de tercer grado de primaria en una escuela particular de la ciudad de Pachuca, Hidalgo. Buscamos mostrar un horizonte de las repercusiones en el aula de un currículum rígido y planeado sin considerar el contexto al que va dirigido. Intentamos dar una explicación del fenómeno curricular, muchas veces velado y poco conocido, incluso por sus actores principales.

Esta tesis nació gracias a los trabajos académicos durante un año de las materias Pedagogía Experimental I y II y Taller de Didáctica I y II, en las que observamos (y descubrimos) el asombroso fenómeno del recorrido de una prescripción curricular a nivel nacional en su paso por la entidad, la escuela y la planeación docente hasta llegar a su aplicación en el aula, para lo cual realizamos un registro de cinco clases de matemáticas de las que finalmente elegimos tres para analizar y mediante las que descubrimos cómo se materializó el currículum en la vivencia de los niños, en un universo de risas, gritos, miradas, riñas, dudas, interacciones y tareas dirigidas para el logro de aprendizajes (de los que surgieron algunos intencionales y otros, no) y objetivos planeados desde el inicio de la cadena.

Conviene aclarar que durante este estudio con frecuencia nos ubicaremos en un periodo temporal y espacial determinado (enero del 2009, Colegio Valladolid, Pachuca, Hidalgo) y nos referiremos a un grupo escolar específico: el tercer grado de primaria durante las lecciones de matemáticas. Lo anterior se debe a que este trabajo gira en torno a los registros videograbados que mencionamos en el párrafo anterior.

Este trabajo es el registro del proceso en el que desenvolvimos paso por paso el currículum, su proceso y su historia, para entenderlo y hacerlo manifiesto, en resumen, es un repaso en imágenes del proceso de desarrollo curricular para discernirlo, hacerlo inteligible y conocer sus alcances y limitaciones. Y es que en este terreno nos hallamos frente a un fenómeno tan amplio y tan complejo que requiere de un análisis minucioso, de ser dividido en partes que puedan ser observadas, tal como si estudiáramos en una clase de anatomía de gigantes, ¿cómo entender algo que no se alcanza a ver en su totalidad y que necesita ser conocido? ¿Cómo es posible abarcar el universo de la educación formal en la que hay un plan de estudios, autoridades, padres de familia, maestros, alumnos, tecnología, aulas, horarios, iluminación, recursos, cultura, mesas, sillas, pizarrones, jardines y un sinfín de piezas que intervienen? El currículum es un hecho vital, cultural y social. Vital, porque hablamos de construir una parte fundamental de la vida del alumno en la que la escuela será su universo desde la infancia hasta, idealmente, la adultez. Cultural porque se estudia formalmente para perpetuar y crear cultura y cosmovisiones; y social porque la educación es la herramienta con la que se construyen las sociedades. De ahí que pensemos que aquellos que se encargan de su construcción desde los cimientos, es decir, los maestros, los directores, los especialistas y las autoridades, deban estar magistralmente preparados y conscientes, enamorados, apasionados y sorprendidos con la complejidad e importancia de su quehacer.

Este estudio está estructurado en tres capítulos y una conclusión. Con el primer capítulo buscamos esclarecer qué es el currículum de acuerdo con diferentes corrientes teóricas, abarcando la historia de la teoría curricular y estudiando las distintas escalas por las que pasa una prescripción oficial hasta ser desarrollada en el aula. Ofrecemos un panorama del proceso dialéctico entre el currículum como prescripción y el currículum como construcción.

El segundo capítulo es la descripción y análisis del contexto institucional, laboral, socioeconómico y cultural del Colegio Valladolid y del aula de tercer grado grupo A de esa institución, así como de la propuesta curricular vigente en el 2009, que nos sirve de introducción para el análisis de tres sesiones de matemáticas que se desarrollará en el capítulo 3.

En el tercer capítulo abordamos el análisis y comparación de lo promovido, lo aprendido y el método predominantemente utilizado por la docente en las tres videograbaciones de clases de matemáticas que mencionamos arriba.

Finalmente concluimos con un breve debate entre la pertinencia de desarrollar un currículum rígido o uno flexible.

CAPÍTULO I. EL CURRÍCULUM

I.1. ¿QUÉ ES Y DE DÓNDE PROVIENE EL CURRÍCULUM?

¿Qué es el currículum? El currículum es lo que está escrito y lo que no, lo explícito y lo implícito. Lo que ordenan los estados que la niñez y la juventud aprendan y lo que se vive todos los días en cada una de las aulas de un país, estado, ciudad, comunidad y escuela, es lo que los alumnos aprenden (o aprehenden). El currículum es la espina dorsal, el estómago, el cerebro y el corazón de la educación, esa, aunque difícil, es la forma más sencilla de abordar un tema tan complejo. Siguiendo a Stenhouse¹, puede afirmarse que el currículum es una entidad material que sirve de puente entre aquello que se teoriza y la práctica cotidiana. Todo el proceso corresponde a un gran proyecto que es la educación formal que abarca la planeación, la puesta en acción y la evaluación de los planes de estudio, pero que también llega al corazón mismo de la sociedad que busca formar cierto tipo de hombre. Tiene dimensiones valorativas, históricas, políticas y contextuales. Consiste en la orden del Estado de transmitir determinada cultura y constituye el modo en que el maestro toma la instrucción y la convierte en realidad, tamizándola a través de su estilo personal y amoldándola a su contexto.

El concepto de currículum, no es unívoco ni homogéneo. Tampoco ha permanecido estático, pues se ha ido modificando con las épocas y, en consecuencia, se ha analizado desde diferentes perspectivas teóricas, tanto como la educación, es histórico y corresponde siempre a un tipo específico de sociedad. La visión que arroja es inseparable de la teoría con que se aborda. Por lo que no es extraño que quien no ha tenido contacto con los estudios de la evolución del concepto de currículum, considere que se trata de una idea general de lo que va a ser estudiado; es decir, el esquema o esqueleto a partir del cual se desarrollan las materias y los programas educativos, en otras palabras, la organización y guía de las actividades diarias para la transmisión de cierto contenido académico y el cumplimiento de determinados objetivos preestablecidos.

¹Stenhouse, Lawrence. "Definición del problema del currículum" en J. Rudduck y D. Hopkings, sel. *La investigación como base de la enseñanza*, trad. del inglés por Guillermo Solana, Morata, Madrid, 1987, pp.94-110

Sin embargo, conviene aclarar que en la misma medida en que el currículum no es un plan de estudios, tampoco es un “ente” que abarca todo lo relacionado con la educación. Citando a Lawton y a Codd, Kemmis expone que algunos autores pretenden restringir su definición a las experiencias diseñadas para los estudiantes, mientras que otros quieren incluir aspectos muy amplios del fenómeno escolar en la que el término engloba todos los aspectos de la situación enseñanza-aprendizaje (Davini, por ejemplo, desarrolla varios conceptos de currículum siguiendo una línea histórica como *resultado de una toma de decisiones*, a partir de distintas ópticas que han ido integrando la concepción actual; empezando por los años sesenta, cuando los especialistas en currículum bajo el paradigma técnico dirigen la educación únicamente hacia estrategias didácticas²).

El cuestionamiento en torno a lo que debería conformar el currículum y, por lo tanto su concepto, ha sido respondido desde distintas doctrinas inmersas en un contexto histórico-social determinado (y determinante).³ Toda concepción curricular gira en torno a una cultura y se desarrolla de acuerdo al proyecto de individuo que la sociedad hegemónica cree más conveniente para su propia supervivencia. El currículum comprende en su proceso la teorización y apego a tendencias en las que se estudia el porqué, cómo y a quién de la educación, con apego a tendencias tan cambiantes como la sociedad en la que se desarrollan. Entonces, en toda teoría curricular subyace un soporte valorativo, una visión desde la que se planea, aplica y evalúa la educación formal.

En otras palabras, el currículum nunca será ideológicamente neutral, como pretendieron los especialistas pertenecientes a la visión técnica, puesto que detrás de él, sin excepciones, habrá un proyecto social, no siempre justo, que busca entre otras cosas la reproducción de sus medios de producción y su economía. De acuerdo a la ideología dominante, será la concepción del currículum. Y los cambios y avances en la metateoría repercutirán en la teoría y en el concepto de currículum.

² Kemmis, Stephen. *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid, 1998. p. 28

³ Davini, María Cristina. “Currículum, política curricular y toma de decisiones” en *Diseño, desarrollo y evaluación del currículum*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, 1993 (mimeografiado), en Patricia Ducoing Watty [comp]. *Antología del Taller de Didáctica y Pedagogía Experimental I*. Licenciatura en Pedagogía. División Sistema de Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, México. 2002

La temática curricular ha tenido un desarrollo muy heterogéneo a partir de Bobbit. Como señala Davini, el siglo veinte es el siglo del currículum; el término, de por sí complejo, se vuelve aún más polisémico y va modulándose conforme los tratamientos teóricos que recibe. Su definición ha cambiado con la época y las tendencias económicas, políticas, filosóficas y educativas, al punto de que frecuentemente resulta confuso. “*Se emplea para casi todo y no esclarece casi nada*”. Por ejemplo, mientras que en los 70 la definición de currículum que ofrecían Kearney y Cook en un contexto de fortaleza de las teorías educativas de la URSS, era: “*todas las experiencias que el estudiante lleva a cabo bajo la tutela de la escuela*”, en los años 60 bajo el paradigma técnico, se definió como un conjunto de materias que forman el plan de estudios.⁴ Podemos observar que con frecuencia se ha confundido la idea de currículum con la de planes de estudio. Por eso hay quienes trasladan la historia del currículum hasta Platón, abarcando a los sofistas, Sócrates, Santo Tomás, Comenio, etcétera⁵.

Sin embargo, si las definiciones de currículum se han construido según los paradigmas de la época y los contextos en los que se encuentran ¿por qué son tan importantes? La respuesta, para Kemmis, radica en que la delimitación de su campo de estudio ha dependido de ellas. Dicho de otro modo, las definiciones son un reflejo de las tendencias curriculares que refinan los usos en boga e incorporan en su elaboración las ideas contemporáneas.

Una de las definiciones más completas y realistas de Currículum, desde nuestro punto de vista, es la de Stenhouse, que logra alternar en su teoría curricular la investigación, la práctica y teoría, y que es producto de un desarrollo y herencia académicos que parecieran culminar con él a modo de síntesis⁶:

[*El currículum es*] un intento de comunicar los conocimientos esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica [...] es un producto de la historia humana y social, y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, invadiendo, y quizá, controlando los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes... el

⁴ *Ibid*, pp.1-5

⁵ *Vid.* Broudy, cit. por Kemmis. *Op.cit.*, pp. 33-37

⁶ Recordando a la dialéctica con la tesis, antítesis y síntesis que engloba y representa la evolución de las dos anteriores.

problema central del estudio del currículum es el vacío existente entre nuestras ideas y aspiraciones y los intentos por hacerlas operativas.⁷

Stenhouse, además, abarca en sus propuestas los dos aspectos obvios y fundamentales del desarrollo del diseño de la educación formal relacionados con el currículum; el proyecto o diseño curricular y su aplicación como la desembocadura de un proceso de construcción complejo.

Además de la definición de currículum, entre los teóricos se utilizan otras denominaciones que acompañan al término y que buscan hacerlo más específico. La Asociación Mundial de Educadores Infantiles ha recopilado varias de las precisiones de los distintos tipos de currículum. Haciendo un resumen, se pueden dividir en:

- **Currículum activo.** Currículum flexible, en el que el niño es el eje central del proceso educativo, el educador funge como orientador o facilitador y la planificación es permanente y creadora. La evaluación es un proceso continuo que dura todo el ciclo.
- **Currículum amplio.** Considera como contenido del currículum todas las experiencias que se generan en el centro educativo, todas las vivencias y aprendizajes significativos experimentados por los educandos, como resultante de la selección y organización de un conjunto de factores humanos, materiales y técnicos, que han sido generados por una comunidad educativa.
- **Currículum extendido.** El que considera, además de las experiencias que se generan en el centro educativo, también las que tienen su origen en la familia y la comunidad, y engloba las experiencias que el alumno vive.
- **Currículum general (abierto).** Proviene de enfoques teóricos apropiados para todos los sistemas educativos independientemente de sus adecuaciones locales, como ejemplo están el currículum constructivista y el montessoriano.

⁷Stenhouse, cit. por Stephen Kemmis. *Op. cit.*, pp.28 y 29

- **Currículo generador.** Es diseñado por los planificadores de programas, el estado y los miembros de la comunidad, de acuerdo con principios y metas acordadas en conjunto.
- **Currículo implícito.** Elementos no formulados explícitamente del currículo que ofrece (o deja de ofrecer) contenidos al margen de las intenciones y declaraciones expresadas formalmente.
- **Currículo oculto.** Parecido al anterior, se refiere a los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante los procesos de enseñanza en todas las interacciones que se dan en las aulas pero que no llegan a explicitarse formalmente y/o intencionalmente.
- **Currículo particular.** Tipo de currículo en el que una comunidad educativa y/o centro educativo aislado, estructura su propio currículo, a partir de las concepciones de los currículos generales. Este está relacionado y pudiera desprenderse del currículo abierto o general.
- **Currículo pasivo.** Currículo que se caracteriza, a diferencia del activo, por la intervención de autoridades y por su rigidez, en el que el niño es un ente receptor de contenidos, el educador es impositivo y tiene el papel de aplicador y su relación con el niño es vertical y autoritaria y la evaluación se centra fundamentalmente en las lecciones.
- **Currículo único.** Currículo que caracteriza la enseñanza obligatoria de un sistema educacional, pero que no imposibilita su adaptación a los diferentes contextos.⁸

¿Pero cómo se forma un currículo? ¿Cuáles son sus componentes? ¿De dónde surgen los contenidos y cuáles son sus fuentes? No podemos pensar que cuando se crea un centro educativo automáticamente tiene estructurado el currículo.

⁸ “Currículo”, en *Diccionario Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles, World Association of Early Childhood Educators (AMEI-WAECE)* [en línea]. Localizado el 1 de octubre del 2012. Disponible en: <http://www.waece.org/encicloped/dicc.php>

Éste es un proceso que se construye paulatinamente y que comprende la vida escolar, es la prescripción, la planeación de un maestro, son las miradas, las relaciones entre alumnos y docentes, directivos, padres de familia y sociedad, el currículum abarca políticas gubernamentales, contextos, instituciones y metas de formación de seres humanos, es un proyecto completo de cosmovisión que acompañará al alumno probablemente el resto de su vida.

Antes de que el currículum fuera estudiado y antes de que hubiera técnicas mecánicas de planear y llevar a cabo la educación, éste surgió como un fenómeno social a partir de la práctica, es decir, el currículum (que es un hecho social) tiene su raíz en la experiencia y debe ser estructurado dialógicamente entre realidad y teoría, flexible y siempre en movimiento. No podemos pretender enseñar lo mismo que se enseñaba hace 50 años porque la sociedad y las necesidades son distintas. Por esta razón nos atrevemos a afirmar que el currículum también evoluciona, se desenvuelve y por eso es necesario que siempre se encuentre siempre bajo la lupa teórica, en constante renovación, como afirmaba Díaz Barriga en su conferencia magistral sobre la Reforma Curricular 2011 de Educación Normal en el marco de los festejos del XXXIV Aniversario de la creación de la Escuela Normal Sierra Hidalguense en Tianguistengo, Hidalgo:

[...] las reformas educativas siempre son necesarias, un plan de estudios, cuando empieza a funcionar, lo primero que uno percibe [sic] cuando está trabajando en un plan de estudios, aún como diseñador, son aquellos aspectos que no funcionaron en la reforma, que no fueron bien pensados. Cuando el plan de estudios tiene más tiempo, estos aspectos van siendo más claros [...] Necesitamos hacer, no un ajuste, sino múltiples ajustes [...]⁹

Un teórico importante de la psicología es César Coll, Catedrático de la Universidad de Barcelona y experto en el área psicológica de la educación que participó en la reforma de la *LOGSE* (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) en 1990, el penúltimo cambio de la educación Española. Coll expone que los componentes del currículum, es decir, los elementos que contempla son, por un lado, las intenciones y por otro el plan de acción. Las intenciones responden a la pregunta de ¿qué enseñar? Y se refieren a los contenidos (que transmiten la cultura específica) y los objetivos

⁹ Díaz Barriga, Ángel. *La Reforma Curricular 2011 de Educación Normal*, conferencia magistral, Escuela Normal Sierra Hidalguense, Tianguistengo, Hgo., Méx., 25 de abril del 2012

(referentes al desarrollo humano), mientras que en el plan de acción son los pasos a seguir que responden a las preguntas sobre cuándo y cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar. Este planteamiento funciona sólo para conocer medianamente los componentes formales del currículum como prescripción referentes a los contenidos temáticos, sin embargo resulta un tanto simplista si consideramos que no menciona los contextos ni considera a los sujetos, además de reducir a nada el papel de las escuelas y de los docentes en el diseño curricular. Sin embargo en el estudio de la construcción del currículum frecuentemente encontramos propuestas que subestiman la complejidad del proceso curricular, un ejemplo claro es que la exposición de Coll se parece mucho a la propuesta que hizo Tyler en su tiempo, desde una visión curricular cerrada: planteó en los años setenta cuatro preguntas fundamentales que, para él, son las que se deberían contestar para crear un currículum prescriptivo. El planteamiento, aunque evidentemente queda fuera la realidad educativa, sigue estando vigente: ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?, ¿qué experiencias ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?, ¿cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias? Y ¿cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

Sobre los componentes que se refieren a las intenciones, es decir a los contenidos y objetivos, para el autor mencionado el currículum se diseña pensando en temas que promuevan el crecimiento personal y social, característico de la educación, que puede vincularse con dos ideas; desarrollo y evolución, adaptabilidad, por un lado, y por otro, la asimilación e interiorización de prácticas, valores y conceptos propios de la cultura. Esta discusión ha predominado en las teorías dirigidas a diseñar el currículum. En este sentido se ha sostenido tanto que “la educación debe consistir únicamente en promover la adquisición de estructuras cognitivas” como que estos cambios “son los únicos por los que no tendría que preocuparse la educación pues, dejando los niños a su propio ritmo y asegurándoles una cantidad suficiente de experiencias no específicas, estas adquisiciones se producen inexorablemente”, por lo que sugieren que la educación formal debería enfocarse a la promoción del máximo de conocimientos.¹⁰ La realidad, sin embargo, nos muestra que aunque ambas posturas son correctas, aprendizaje y desarrollo son interdependientes, es decir que el conocimiento no se puede adquirir sin las estructuras cognitivas que le den soporte y el desarrollo necesita

¹⁰ Coll, César. “Fundamentos del currículum”, en *Psicología y currículum*, Paidós, México, 1991, pp. 23-26

de un ambiente externo que lo impulse. Para Coll la educación es la que articula y engloba la adquisición de la cultura y el desarrollo personal. Entonces, la prescripción del currículum define qué se debe enseñar; si un conjunto de saberes, un conjunto de capacidades o ambos. Según Contreras Domingo, ésta es una de las disyuntivas que antecede a la cuestión de si el currículum es lo que se debe aprender (contenidos formales, de conocimientos) o lo que realmente se aprende (respecto al desarrollo humano y social). Esto último constituye uno de sus núcleos esenciales. De él hablan la gran mayoría (o todos) los teóricos dedicados al diseño curricular, pues es fundamental también tomar en cuenta los contenidos no previstos y las fuerzas que configuran cada ámbito, que hacen que nunca sea idéntico el currículum prescrito a su aplicación, como diría Gimeno Sacristán, el plano “macro” (político, de estado) nunca será igual al plano mezo (la institución escolar) o al micro (el aula).

El diseño curricular, como abordaremos más adelante, toca varios niveles en su proceso de construcción: el nivel de las políticas curriculares, el nivel de la institución escolar y el nivel del aula. Coll señala que en el aspecto político, existen varias fuentes que pueden aportar elementos que integren el currículum,¹¹ donde se busca la información necesaria para precisar sus intenciones y el plan a seguir, es decir, de donde se obtiene la información para hacer el proyecto. Él menciona cuatro; tres planteadas por Tyler y una que propone Coll mismo; el análisis psicológico que pone el interés directamente en las necesidades y etapas madurativas del niño, el del análisis epistemológico de los especialistas en las diferentes disciplinas (que él llama esencialistas) que ayudan a elegir los contenidos temáticos, la fuente venida de la de la sociología que determina las formas culturales y, la que desde nuestro punto de vista, es la más importante: la propia experiencia pedagógica. Todas aportan algo, desde la información acerca de los procesos cognitivos de los estudiantes (psicología), hasta el análisis de la aplicación de contenidos en la realidad del aula. Tratar, como se ha hecho frecuentemente, de fraccionar las fuentes es dejar incompleto el mapa de la realidad de la enseñanza.

Al respecto encontramos que actualmente hay teorías pedagógicas innovadoras en otros lugares del mundo, sin embargo, en el caso de México, no podemos adoptarlas

¹¹*Ibid*, pp. 21-47

sin más, sin un análisis previo y sin un trabajo de adaptación y contextualización, ocupándolas sólo como opciones teóricas o como experiencias favorables para mejorar el proceso de enseñanza y para apoyar la labor docente. Acoger pensamientos educativos como lo hemos hecho en otras ocasiones (por ejemplo durante las gestiones de López Mateos, Luis Echeverría, De la Madrid y Salinas de Gortari), sin antes analizarlos a profundidad, criticarlos y adaptarlos a nuestra realidad cultural, económica y social implica una seria pérdida de tiempo y de recursos. El currículum para prescribir deberá tener en cuenta, antes que nada, la cultura en la que se insertará.

En esta tesis planteamos que el diseño curricular debe tomar también en consideración como una nueva fuente para proyectar el currículum, las teorías que versan sobre los distintos estilos de aprender, es decir, las teorías del aprendizaje desarrolladas por teóricos como Kolb y Gardner: *“...Se considera que cada persona aprende de manera diferente y posee un potencial, conocimientos y experiencias distintas, es decir, existen diversos estilos de aprendizaje, a partir de los cuales procesamos la información recibida del medio y la transformamos en conocimiento.”*¹²

De las teorías de los estilos de aprendizaje podemos destacar las siguientes:

- La de Herrmann, que crea la teoría de los cuadrantes cerebrales y que se basa en los conocimientos del funcionamiento del cerebro. Divide el cerebro en cuatro cuadrantes: cortical izquierdo, cortical derecho, límbico izquierdo y límbico derecho. Cada uno representa distintas formas de manejarse, las distintas personalidades.
- La de Felder y Silverman, que dividen los estilos de aprendizaje de acuerdo a cinco dimensiones que interactúan en cada persona: El tipo de información que prefieren los alumnos (sensitivos / intuitivos), los estímulos que sirven más a cada individuo según sus propias tendencias (visuales-verbales), la forma de organizar la información (inductivo-deductivo), la forma de procesar y

¹²Cisneros, Analie (comp.). *Manual de estilos de aprendizaje. Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativo* [en línea], Secretaría de Educación Pública, México. Localizado el 3 de febrero de 2011. Disponible en: www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/.../Manual.pdf

comprender la información (progresión secuencial o entendimiento global) y las preferencias para procesar la información (activa o reflexivamente).

- La de Kolb, que plantea que el aprendizaje se da mediante el proceso de información en cuatro fases: actuar (alumno activo), reflexionar (alumno reflexivo), teorizar (alumno teórico) y experimentar (alumno pragmático). Todos, según Kolb, tendemos a destacar (o especializarnos) más en una o dos de estas fases.
- El Modelo de Programación Neurolingüística (PNL) de Bandler y Grinder desarrolla la tesis de que en todos existen tres grandes modos de representar mentalmente la información: visual, auditivo y kinestésico (por medio de sensaciones y movimientos).
- La Teoría de los Hemisferios cerebrales retoma los descubrimientos hechos a través del estudio del cerebro y que plantea que cada hemisferio (el derecho y el izquierdo) maneja su lado contrario del cuerpo. Las personas que utilizan predominantemente el hemisferio izquierdo se especializan más en los símbolos como el lenguaje escrito o hablado, la química o las matemáticas, además de ser más analítico que sintético. Aquellos que tienden a usar más el hemisferio derecho del cerebro, son personas más globales, sintéticas e intuitivas.
- La Teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner, una de las más populares, señala que los seres humanos conocen y aprenden de siete formas distintas: la inteligencia lingüística, la lógico matemática, la corporal kinética, la inteligencia espacial, la inteligencia musical, la interpersonal y la intrapersonal.

Por otro lado, la decisión sobre lo que se debe enseñar y la forma de diseñar el currículum se relaciona íntimamente con el concepto que se tiene de él. Es importante resaltar en este sentido la influencia de las cuestiones sociales, temporales y culturales en su construcción. Un caso específico que ejemplifica lo anterior fue que, al tiempo que estaba en boga el positivismo y que la psicología conductista se encontraba en la cumbre, Tyler dictó sus cuatro sencillos pasos para formar un currículum: 1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?, 2. De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores

probabilidades de alcanzar esos fines?, 3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?, 4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? El planteamiento, aunque simplista, sigue estando vigente en la actualidad.

El currículum y su estudio nacen como estudio disciplinar (teoría y metateoría) a partir de las investigaciones realizadas a partir de la década de los cincuenta, pero en realidad surgen desde aquellos humanos que reflexionaron acerca de qué era lo que debían transmitir a las generaciones posteriores, qué era lo valioso, lo que les ayudaría a sobrevivir y especialmente, a no olvidar quiénes eran, de dónde venían, su historia, su cultura y todo aquello que les daba identidad.

1.2 LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM

Es oportuno ahora definir la teoría del currículum, que también cuenta con opiniones diversas respecto a su función, sus alcances y su esencia.

La teoría curricular ha evolucionado desde una visión técnica y mecanicista dirigida a dividir las clases sociales y a reproducirlas, hasta teorías críticas con un compromiso político, social y moral enfocadas principalmente a liberar al ser humano. Empero, Giroux concluye que el consenso para definir el currículum ha sido imposible hasta la fecha.

Contreras Domingo expone una serie de definiciones, desde las de Beauchamp y McCutcheon, que la plantean como un conjunto de análisis e interpretaciones de fenómenos curriculares, hasta la de Taba, para quien representa una forma de organizar los aspectos importantes para el desarrollo del currículum.¹³

Para comprender con precisión las teorías curriculares, sus tendencias y limitaciones, es importante detenerse en un aspecto fundamental: sus componentes.

¹³Beauchamp (1982), McCutcheon (1982), Taba (1974), cit. por José Contreras Domingo, en José Contreras Domingo . "Teoría y teorías del currículum", en *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*, Akal, Madrid, 1990, pp. 183-185

Según Contreras Domingo, en la visión clásica del currículum hay dos dimensiones principales desde las que se aborda y estudia: el diseño y el desarrollo. El diseño se refiere a la relación de componentes, a la estructura y justificación. El desarrollo constituye la elaboración; la planificación, la implementación y la evaluación.

Además tiene relación con la dimensión sustantiva y formal del currículum. La dimensión sustantiva se refiere a la concepción del conocimiento que el currículum lleva implícito; tiene que ver con su esencia, sus fines, su papel en la sociedad y en el individuo.¹⁴

La dimensión formal, a su vez, estudia la manera de hacer teoría, la concepción desde la que se aborda y la comprensión de lo que sucede al interior del currículum.

Las teorías curriculares han tendido a irse más hacia el diseño o hacia el desarrollo, dejando de lado aspectos fundamentales como la dimensión sustantiva, es decir, el estudio de los intereses económicos, políticos, sociales, culturales, que motivan la creación curricular.

1.2.1 HISTORIA DE LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM

El origen del estudio curricular se encuentra en el contexto del crecimiento industrial y el fuerte desarrollo económico a principios del siglo XX que provocó la necesidad de cambios para adecuar el sistema educativo al nuevo tipo de sociedad capitalista. Es ahí cuando empieza, según Díaz Barriga, la reflexión sobre este tema cuando a principios de siglo se publica el primer estudio formal de la materia: *The curriculum*, de Franklin Bobbit.

Para fines prácticos, Contreras clasificó las diferentes teorías curriculares entre aquéllas que se han venido dando en la historia del currículum y que a su vez han proporcionado una concepción distinta de lo que es y lo que debe estudiar. Tal

¹⁴ A modo de ilustración, puede subrayarse la diferencia entre la dimensión sustantiva del proyecto de escuela socialista durante el cardenismo y la escuela del amor en el sexenio avilacamachista porque los propósitos esenciales de ambos divergían.

clasificación, en seis corrientes, se basó en la forma de abordar el aspecto sustantivo, la estructura formal y su relación con la práctica.¹⁵

- Teorías de opción normativa. Prescriben. Su preocupación central es especialmente el contenido a transmitir y para qué transmitirlo. Piensan en el tipo de hombre que quieren formar, algunas de estas teorías buscan que el alumno adquiriera determinada cultura, otras, que el niño se autorealice, que desarrolle sus destrezas, que incida en su sociedad o que aprenda a adaptarse a ella y a sus desafíos.
- Teorías que plantean un procedimiento técnico científicamente fundamentado. Aquí caben las teorías de Bobbit y sus seguidores más representativos: Tyler y Taba. Su objetivo primordial es la eficiencia. Se preocupa por el cómo enseñar, por los pasos a seguir metódicamente para transmitir conocimientos. Su dedicación principal es planear, elaborar diseños didácticos.
- Teorías que sólo plantean la explicación-investigación del currículum. No trascienden lo teórico y más que proponer, se limitan a describir la realidad curricular.
- Teorías que expresan una visión crítica del currículum. También se les ha denominado “reconceptualistas”. Surgieron como crítica a la corriente científicista, sobre todo en los años 70, y enfatizan los valores, las concepciones, políticas e ideológicas que contiene el currículum. Están influenciadas por corrientes como el marxismo y por autores como Bourdieu, Gramsci y Passeron. Su principal limitación es permanecer en la crítica teórica.
- Lenguaje práctico como forma de tratar el currículum. Su núcleo es la práctica, la teoría sólo se aprecia como apoyo de lo real, del currículum que se vive. Se pregunta es: ¿cómo teorizar sin conocer la realidad?, ¿por qué soslayar a maestros y alumnos, actores principales del currículum? Y responde: los

¹⁵ Contreras Domingo. *Op.cit.*, pp. 188-204

problemas curriculares se resuelven en la práctica cotidiana. El defecto de esta corriente es su falta de bases conceptuales.

- Teorías que entienden la práctica del currículum como proceso de investigación. Quizá la corriente más completa. Toma lo que considera más aceptable de las demás y alterna holísticamente teoría y práctica, a las que ve como un proceso de influencia mutua. Además da al profesor el currículum como herramienta, para que a partir de ella cree, experimente y construya.

Lo anterior es un esquema. Estas teorías no han aparecido en forma ordenada y por turnos; ni siquiera surgen encapsuladas en corrientes. Algunas se forman al mismo tiempo; otras como reacción o crítica, por exigencias sociales o por influencia de corrientes contemporáneas de pensamiento, producto de uno o varios autores.

Pero históricamente es a finales del siglo XIX que hubo una crisis en la educación que obligó a plantearse una pedagogía acorde con el desarrollo científico “positivo”. Para ese entonces, además del positivismo, una corriente psicológica puramente mecanicista, la corriente psicológica del conductismo, que ve al ser humano como a un aparato simple al cual puede guiarse mediante estímulos y respuestas, observó un gran avance. Por otro lado, en la sociología, estaba en boga el evolucionismo spenceriano y el funcionalismo que empieza a desarrollarse a partir de Durkheim, Spencer y más tarde de Parsons. Todos estos factores, además del pragmatismo, darán origen a la escuela técnica en educación.

Fue entonces la administración de empresas el origen del estudio formal del currículum. La lógica era la siguiente: para que la educación triunfara y sirviera a la sociedad, necesitaba fundamentarse en teorías eficientistas. Al surgir de una sociedad capitalista preocupada ante todo por la producción y por la reproducción de mano de obra, no podía haber mejor teoría curricular que la que diese prioridad a la enseñanza técnica dirigida a producir obreros calificados. Tampoco es casual que fuera en la sociedad estadounidense, cuna del científicismo hacia la década de los años cincuenta, donde el concepto de currículum se asumiera como una serie de pasos para lograr objetivos precisos de productividad. No es extraño que desde el principio se propusiera

preparar al alumno para su incorporación en el mercado laboral o, como dirían en aquella época, “para la vida”. Se pensaba que el currículum debía ser una sucesión de acciones, de experiencias concretas que llevaran “eficientemente” a los objetivos planteados. Para tales elaboraciones se recurrió a los trabajos de Tyler (ingeniero mecánico, seguidor de Bobbit y que después teorizó sobre educación) acerca de la productividad. Asimismo, se usaron términos propios de la administración, como control, predicción y rendimiento y se empezaron a formar abundantes especialistas en currículum que daban instrucciones precisas al maestro acerca de cómo actuar y qué enseñar en el aula, obstruyendo la libertad y creatividad de los docentes dentro de su propia aula.

Proveniente de la disciplina administrativa y más tarde miembro de la Facultad de Administración de Educación de la Universidad de Chicago, Bobbit impondrá al estudio del concepto una visión funcionalista, técnica, propia de las materias de este tipo y de una época en la que el positivismo concebía el estudio de las ciencias sociales con los mismos métodos y prácticas de las ciencias naturales, lo que sustraía el sentido humanista, histórico y social del alumno, limitándose al cómo de la enseñanza y emitiendo desde los laboratorios prescripciones a los maestros.

El error original de concebir al currículum como una cuestión técnica sigue haciendo estragos en la forma de abordar las cuestiones curriculares, dando por lo general prioridad a cómo enseñar y omitiendo propuestas alternas a las líneas hegemónicas referentes a quiénes va dirigida la enseñanza, qué se debe enseñar, cuáles son los valores atrás del currículo formal, etcétera. Esta visión tecnicista predomina en la educación de niños y de jóvenes e incluso en la formación de maestros y pedagogos.¹⁶

A pesar de que se han integrado aspectos de otras corrientes a la teoría curricular, siguen predominando las corrientes burocrática y científicista (administración

¹⁶ Un ejemplo de lo anterior se halla en la en la materia de Administración de la carrera de Pedagogía en la UNAM, modalidad abierta, donde hasta el 2008 se enseñaba a los alumnos que el proceso para manejar cualquier organización, entre ellas una escolar, se dividía en cinco pasos; la planeación, organización, integración, dirección y control. La limitación se encuentra desde que se piensa que una institución escolar es como cualquier otra organización.

y gerencia científicas). Aun cuando la administración científica (o administración industrial), data de los inicios de la historia del currículum con Taylor, para quien el proceso educativo era como el de una fábrica y, por consiguiente, los alumnos representaban simples productos a elaborar. A esta tendencia técnica se le pueden atribuir otras dos características principales: el ahistoricismo y la despolitización.

Incluso la teoría de pedagógica de María Montessori, que pertenece a la Escuela Nueva, padece de huellas del paradigma tecnicista siendo claro en la casi nula relación que guarda con el medio ambiente externo al aula y la rígida forma de comunicación que mantiene entre alumnos, docentes, directivos y padres de familia.

A pesar de las abundantes críticas, la visión técnica prevalece como una tradición consolidada y con gran arraigo en la institución escolar. Al respecto De Alba menciona que, en el plano discursivo, hay una fuerte tendencia crítica que sin embargo tiene poca incidencia para efectos prácticos.¹⁷ Pero incluso esta tendencia es tardía en nuestro contexto; Davini registra que es hacia los años setenta cuando aparece la corriente crítica del pensamiento educativo mexicano en el tema curricular, que surge, desafortunadamente, mucho después de su desarrollo en otros países, especialmente en Estados Unidos.

Al poco tiempo del nacimiento formal del currículum, el científicismo tuvo influencias internas y externas que comenzaron a marcar su contraparte; por un lado, en la Universidad de Chicago estaba John Dewey y por el otro, fuera de Estados Unidos, florecían las teorías que formarían la Escuela Nueva. Además, en el ámbito psicológico que influenciaba a la educación, el cognoscitivismo se opone al conductismo, una de las inspiraciones más fuertes de los paradigmas venidos de EE.UU. Comenzaron las polémicas entre funcionalistas y representantes de la corriente nueva que apostaban porque la educación satisficiera las necesidades del niño antes que las de la sociedad. En este contexto, como era de esperarse, la Escuela Nueva se opone a varios de los lineamientos del estilo de vida de la sociedad industrial, por lo que tardará más en ser aceptada y difundida en Norte América. Empero, poco a poco,

¹⁷ Alba, Alicia, de. "Presentación", en Alicia de Alba, *et. al.* (comps.). *El campo del currículum. Antología*. UNAM-CESU, México, 1991, vol.1., pp.7-19

estas influencias irán cercando a los especialistas en currículum. Esta es, según González Gaudiano, la primera ruptura en el centro de la teoría del currículum, pasando de la atención a la sociedad a la atención al individuo.¹⁸

Así como a principios del siglo XX la sociedad había exigido una reforma en la educación, a finales de la década de 1950, en el contexto de la competencia entre el bloque socialista y el mundo capitalista, ante los logros de la URSS, la escuela norteamericana volvió a exigir un cambio que liberara al campo del currículum del secuestro en que lo mantenían los tradicionalistas. Entonces especialistas de las diversas disciplinas junto con filósofos, humanistas y psicólogos cognoscitivistas (especialmente Jerome Brunner) recibieron el encargo de elaborar las nuevas propuestas curriculares, dejando de lado a los científicos. A esta nueva posición se le llamó conceptual-empirista. A partir de entonces el currículum fue dominado por el pensamiento teórico proveniente de disciplinas como la sociología, psicología, economía y filosofía; el contenido era organizado por especialistas, casi siempre psicólogos. Entonces el trabajo de los educadores se empezó a reducir a poner en práctica ideas y objetivos de teóricos que no sabían acerca de la vida en la clase, es decir, que no estaban dentro del aula. A la fecha, esta forma de ver al maestro como un “aplicador” de lo que los especialistas planean sigue vigente.

Los técnicos de la educación se volvieron más hacia otras disciplinas. Así la educación empieza a perder su carácter propio y sus problemas pasaron a ser problemas aplicados de psicología, sociología, administración y otras. De esta época proviene la definición de currículum de Johnson como una “serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje”¹⁹. Entonces, la pedagogía como disciplina empieza a perder terreno en las instituciones de educación superior, donde es suplida por “Ciencias de la educación”, es decir, que la materia que se encarga de estudiar la educación; la pedagogía, se desgaja y se suple por una serie de materias que revisan, cada una por su lado, aspectos educativos, que escudriñan, tachan y anexan de

¹⁸ González Gaudiano, Edgar. “Génesis y desarrollo del campo curricular”, en Alicia de Alba. *Op.cit.*, pp.23-28

¹⁹ Kemmis. *Op. cit.*, p.28

acuerdo a su propia visión de la realidad, dejando de lado el aspecto holístico que caracteriza a la pedagogía.

Subrayemos que este cambio también fue una estrategia política para la aceptación del capitalismo que, en un momento dado, no tuvo más opción que moderar sus planteamientos ante la simpatía que muchas naciones comenzaban a sentir (y ante su inminente adopción) por el modelo educativo de la disuelta URSS y ante sus logros educativos. Además, más adelante las teorías reconceptualistas se verán influenciadas en gran parte por autores marxistas.

Hacia los años 70 se introduce en el campo y estudio curricular la noción de poder, diría Davini, gracias a los valores del contexto histórico. Lo más destacado de esta época es que, cuando ya se pensaba que la teoría curricular no tendría más futuro, surgen los reconceptualistas, un grupo de educadores salidos de Stanford y de la Universidad de Ohio que empiezan a marcar las relaciones intrínsecas entre currículum, ideología y control social. Es bueno reiterar, entonces, las influencias que tanto ellos, como pedagogos como Freire y sociólogos educativos de la talla de Basil Bernstein, tuvieron de personajes como Gramsci, Bourdieu, Giroux y Passeron. Se comienza a defender el aspecto práctico de la educación para elaborar la teoría, principalmente con Schwab, que defendía que los educadores necesitaban instruirse en la práctica. Por desgracia, las teorías reconceptualistas todavía no tienen gran influencia en la práctica de países como México, en el que seguimos anclados al enfoque tecnicista.

Hacia los años 80 se consolida la reconceptualización y se abre el debate plenamente educativo en torno al currículum. Es aquí donde se inserta la doctrina de Stenhouse.

Mientras tanto, en México se expande la carrera de pedagogía y comienzan a llegar textos de autores de las corrientes críticas del currículum. Se empieza a desarrollar un pensamiento regenerador venido de América Latina, mismo que permanecerá hasta la década siguiente.

I.3 EL CURRÍCULUM COMO PRESCRIPCIÓN

A lo largo de este estudio, hemos podido observar que el currículum, dentro de las teorías curriculares, es abordado principalmente bajo dos dimensiones: la prescripción y la construcción. Es decir la concepción del currículum como el aspecto desde el que formalmente se ordena ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué?, ¿cuándo? Y ¿a quién enseñar?, los espacios institucionales en los que se concreta mediante un documento la orden del estado sobre los objetivos, las áreas temáticas, los contenidos y las actividades de la educación formal, por un lado, y por el otro, la que mira al currículum como producto de una construcción hecha en conjunto por los distintos niveles, ámbitos y momentos por los que tiene que pasar para a ser aplicado. Si meditamos respecto a estas dos concepciones, podemos percatarnos de que son tiempos de un mismo proceso, aunque frecuentemente se hayan manejado como dos posturas separadas y antagónicas que discuten sobre quién debe confeccionar el diseño del currículum, qué es lo que debe transmitirse y a qué orden axiológico debe responder la educación formal. Prescripción contra construcción. Para Coll, aunque el proyecto o diseño curricular y el desarrollo o aplicación del currículum son “dos fases de la acción educativa que se nutren mutuamente”, advierte la necesidad de mantener clara la diferencia entre una y otra, señalando que “no se confunden sin más”²⁰. A lo anterior nosotros agregaríamos que, aunque no se confunden, sí se entrelazan en la construcción curricular y se moldean mutuamente. El grado de rigidez de las instrucciones que dicta el currículum (que son, cuando menos, acerca de los contenidos mínimos y objetivos generales de la educación formal) estará determinado por la flexibilidad de los currícula (cerrados o abiertos).

Pero antes de empezar a abordar el tema del currículum como prescripción, consideramos necesario definir el uso común que tiene el término currículum (absteniéndonos de entrar nuevamente en la discusión especializada que se deriva de su definición) según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española es: “[un] *Conjunto de estudios y prácticas*²¹ destinadas a que el alumno desarrolle plenamente

²⁰ Coll. *Op. cit.*, p.32

²¹ El subrayado es nuestro.

sus posibilidades”,²² mientras que para Flavia Terigi es en principio, “*una prescripción acerca de la enseñanza*”.²³ Dos de las definiciones principales que presenta el Diccionario Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles, World Association of Early Childhood Educators (AMEI-WAECE) son:²⁴

Del latín Currículo, conjunto de objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación de un nivel o etapa educativo, en el que se concretan las intenciones educativas, y que incluye una serie de prescripciones y orientaciones en relación con las capacidades que deben desarrollarse en los alumnos y alumnas, los aspectos culturales básicos para el proceso de socialización, y aquellos elementos y estrategias que faciliten el aprendizaje y la evaluación del proceso de enseñanza[...]

Proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución.²⁵

Si revisamos la acepción del verbo prescribir encontramos que, según el Diccionario de María Moliner, es “Indicar o mandar cierta cosa”²⁶. Significa Preceptuar, ordenar, determinar algo [...] Recetar, ordenar remedios”, según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua²⁷.

A partir de estos conceptos podemos advertir que el currículum tiene un carácter intrínsecamente normativo, es decir que implica siempre una instrucción o una serie de lineamientos para desarrollar un proyecto cultural. Lo podemos observar en la definición de Coll, en la que señala que en el currículum se concretan principios diversos que tendrán que traducirse en normas de acción, en prescripciones que orienten el curso de la práctica pedagógica y el tipo de acciones oportunas para promover los objetivos de la educación formal.²⁸ Es claro que haya un carácter preceptivo en el diseño curricular porque se trata de un proyecto macro con fines definidos que, no obstante, a pesar de ser una labor dirigida, no puede detallarse a priori en su totalidad como se plantea en el

²² “Currículo”, en *Diccionario de la Lengua Española*, 22ª ed.[en línea], Real Academia Española. Localizado el 24 de agosto del 2012. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/>

²³ Terigi, Flavia. “¿Qué clase de cosa es el currículum escolar?”, en *Diseño, desarrollo y evaluación del currículum*, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1993 (mimeografiado), en Patricia Ducoing Watty [comp]. *Antología del Taller de Didáctica y Pedagogía Experimental I*. Licenciatura en Pedagogía. División Sistema de Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, México. 2002, p.5

²⁴ El subrayado es nuestro.

²⁵ Asociación Mundial de Educadores Infantiles. *Loc. cit.*

²⁶ Moliner, María. “Prescribir”, en *Diccionario de uso del español*, t.2, Dámaso Alonso (dir.), Gredos, Madrid, 1980 (Biblioteca Románica Hispánica), p. 833833

²⁷ “Prescribir”. R. Academia Española. *Loc. cit.*

²⁸ Coll. *Op. cit.*, pp.23-26

modelo curricular centralizado. Se diseña buscando incidir en la práctica, por lo que diseñar es competencia de los docentes pero no únicamente de ellos, ya que en la construcción intervienen redes educativas que colaboran en el desarrollo de la educación. Sin embargo el modelo del Currículum como Prescripción lo interpreta como un procedimiento que se basa en aplicar lo establecido en los documentos formales que lo proyectan y que se extingue en su mera aplicación.

Esta pérdida de la perspectiva integral del proceso del diseño curricular es comprensible (no justificable) porque dentro de las prescripciones curriculares viene implícito el tipo de ser humano que busca formar la sociedad mediante la educación y el tipo de ciudadano que necesita reproducir. Por eso la intervención del Estado en la educación formal ha sido durante mucho tiempo objeto de estudio y de luchas políticas, su importancia es tal, que ningún gobierno puede desentenderse de ella, de hecho, la educación como un derecho universal constituye el único decreto mundial que prácticamente ha sido ratificado por todos los estados, según datos de la UNESCO²⁹.

El currículum como prescripción se refiere a las disposiciones o lineamientos a seguir para desarrollar determinado proyecto educativo y cultural que pueden ser explícitos en documentos o producto de la tradición. Su configuración es determinada por múltiples aspectos, pero desde esta perspectiva sólo se consideran las políticas de estado, los gobiernos locales y nacionales que dan órdenes formales mediante planes educativos, además de lo poco o nada que modifica el proyecto institucional y lo que el maestro transcribe a su programación semanal. Suelen llamarse también currícula cerrados o centralizados. Al respecto la Asociación Mundial de Educadores Infantiles define al currículum centralizado y al currículum cerrado, respectivamente, como:

[...] Currículo que es concebido como una prescripción detallada de los objetivos, los contenidos, los medios de enseñanza y los procedimientos metodológicos a utilizar por los educadores, así como de sus criterios evaluadores, todo lo cual está determinado por el nivel superior y ante lo cual el centro infantil puede hacer bien poco, salvo ligeros cambios instrumentales para adecuarlo al grupo y etapa educativa en cuestión [...]

Y

[...] Currículo que plantea una determinación previa de objetivos, contenidos y estrategias, lo que hace a la enseñanza exactamente igual para todos los educadores, y

²⁹Foro Mundial sobre la Educación. UNESCO , Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000.Localizado el 4 de enero del 2011. Disponible en: www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml

las variaciones dadas por el contexto son de poca importancia, y que concibe al proceso de enseñanza de manera lineal y acumulativa, con formas organizativas y secuencias de instrucción fijas, los objetivos suelen definirse en términos de conductas observables, los contenidos tienden a verse aislados, sin propiciar su articulación horizontal ni vertical, donde se valora el progreso del aprendizaje del educando por la asimilación de secuencias de aprendizaje cada vez más complejas, y sus resultados se juzgan mediante los criterios conductuales planteados por los objetivos, que junto con los contenidos y los procedimientos metodológicos se consideran invariables.

El currículum como prescripción formaliza los movimientos de la práctica. Se trata de un esquema jerárquico en el que las decisiones se toman desde arriba y a los demás elementos les corresponde acatar y llevar a cabo la orden. En la concepción del currículum como prescripción, los currícula siguen una línea vertical, de arriba hacia abajo; esto significa que las políticas educativas se realizan en las direcciones generales y pretenden ser aplicadas en cada una de las regiones, institutos y aulas de un país. Para Goodson este enfoque del currículum “se desarrolla a partir de la creencia de que podemos definir desapasionadamente los ingredientes principales del curso de estudio, para luego pasar a enseñar los diversos segmentos y secuencias de una forma sistemática.”³⁰ Este autor habla de una fantasía semiacordada entre estado y sociedad que rodea y sostiene esta postura curricular acerca de que la especialización y el poder del diseño curricular se encuentran en los gobiernos, en las burocracias y en las universidades. Sin embargo para nosotros esta “mística”, como la llama Goodson, va más allá de ser sólo una creencia y se convierte en una verdad asumida en la intimidad de la consciencia de los docentes y de la mayoría de las instituciones. Se convierte en un credo firme e indiscutible que se fortalece en la práctica educativa del maestro durante su vida profesional. La creatividad y la autonomía se vuelven un secreto de estado que se castiga duramente en la comunidad escolar.

Esta concepción que ve a los currícula como prescripciones que deben ser conservadas sin la intervención modificadora de las esferas por las que tiene que transitar para llegar al aula, admite que en estos niveles (político, institucional y áulico) el currículum se “concreta”, es decir, se especifica y se define (siempre siguiendo la prescripción original, sin modificarla o adaptarla) mediante objetivaciones (como las

³⁰ Goodson, Ivor F., “Conclusión”, en *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, tr. por Joseph M. Apfelbäume. Pomares/Corredor, Barcelona, 1995, p. 187

llama Flavia Terigi) o, si se prefiere “concreciones” mediante las que cada nivel plasma su proyecto. Estos tres niveles o escalas formalizan la prescripción y sus transformaciones mediante documentos oficiales, como señalamos antes, que son los diseños curriculares nacionales, los planes institucionales y la planificación del docente (concreciones). Los tres prescriben acerca del desarrollo de los contenidos, sólo que en diferente nivel (macro-político, mezzo –institución escolar, micro-aula). El mezzo y el micro se adaptan a la instrucción primera y se limitan a hacer pequeñas variaciones superficiales pero especialmente a aplicar los lineamientos recibidos. Todo este proceso se realiza con el fin específico de que las acciones sean aplicadas efectivamente y sin desviaciones y que se llegue al logro de los objetivos preestablecidos dentro de cada aula sin importar sus diferencias, necesidades y características propias, de ahí que el diseño de los profesores en estas condiciones sea sólo una “*adaptación o concreción de lo que falta por determinar*”.³¹

Si reflexionamos acerca del significado profundo del currículum visto como prescripción y de sus consecuencias, podemos percatarnos de la quimera que supone intentar tener el control absoluto de un hecho social tan complejo como la educación. Un currículum que pierde el equilibrio entre prescribir y construir, se agota y se oscurece. Al final, no logra sus objetivos tal y como los planteó pero, por otro lado, logra mutilar la creatividad docente (en algunos casos, quizá irremediablemente). En este tipo de currícula centralizados, pasivos y/o cerrados, la autonomía del maestro se enfrenta a las determinaciones adoptadas en el ámbito político, a los controles de la institución del plantel donde labora, al material que le imponen los libros de texto y a su autopercepción como burócrata, autopercepción que es producto de la internalización de la imagen que de sí le proyectan de manera continua los demás niveles de concreción. En suma, el maestro se ha formado una imagen de sí mismo que le impide cuestionamiento alguno, aunque tal imagen se la hayan generado los otros ámbitos que diseñan el currículum.

³¹ Gimeno Sacristán, José, “Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores”, en José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, 2ª. ed., Morata, Barcelona, 1992, p.235

I.4 EL CURRÍCULUM COMO CONSTRUCCIÓN

En el apartado anterior quedó establecido que el currículum siempre es una prescripción. Esta prescripción, generalmente dictada a nivel político por el estado, deberá pasar por varios ámbitos antes de llegar al salón de clases. Este recorrido entre la generación de un proyecto curricular y el aula es un proceso en el que intervienen numerosos actores y agentes que van modificándolo y decidiéndolo, son los “*procesos curriculares*”, desarrollo en el que intervienen fuerzas de varios niveles o ámbitos antes de ser aplicado. Estos niveles son la escala de la gestión política (primer recorte en el nivel político), la escala de la institución escolar (segundo recorte de escala en el nivel institucional, lo correspondiente al Proyecto Educativo de Centro) y la escala del aula (tercer recorte, en el nivel áulico). En la escala de la gestión política es en donde se regula una rama completa de escolaridad. En la escala de la institución escolar es el nivel en el que se elabora un proyecto educativo que responde al contexto y que establece lineamientos para los docentes, así como objetivos bien definidos y un diseño que lo caracterice y le de identidad. Y en la escala del aula es en donde el profesor adapta el currículum a las condiciones de su clase y en el que lo deseable es que experimente y elija entre una serie de opciones, sugerencias y guías para crear y planear a partir de su propia práctica y experiencia. Lo que le sucede a la prescripción en cada nivel va más allá de una concreción, es una “*especificación curricular*”.³²

Para Terigi, el sentido del currículum no se agota en las prescripciones, sino que hay fases de aceptación, rechazo, reformulación y transformación sobre la prescripción curricular, a lo que llama “*procesos curriculares*”, el currículum como construcción³³, que también podemos definir como el modelo que contempla el proceso absoluto de transformación de los currícula en el que intervienen todos los ámbitos de diseño y que plantea su participación más como un trabajo conjunto por ámbitos de decisión que como una prescripción vertical o un sistema jerarquizado y en el que el diseño es concebido como “*una función política repartida con capacidad de determinar la práctica*”³⁴.

³²Terigi, *Op.cit.*, pp.35-61

³³ *Ibid*, p. 9

³⁴ Gimeno Sacristán. *Op. cit.*, p.251

El currículum desde esta perspectiva integral es una construcción social que cuenta con una visión holística del proceso educativo. Para José Gimeno Sacristán la educación se trata de “situaciones irrepetibles” que demandan “respuestas particulares”. La enseñanza es una “profesión de diseño” que se ubica entre el conocer y el actuar. Pero las palabras diseñar y programar son diferentes. En la educación formal el término programar, que se usa casi siempre, supone una rutina exacta, segura e inflexible, que aplica un decreto y que no tiene espacio para interpretaciones. Un programa es como un plano y no como un boceto que admite cambios, que puede modificarse y que es susceptible de que se le aumenten o quiten elementos. La dimensión artística de las actividades de enseñanza entre las que se encuentra el diseño curricular es palpable por la imposibilidad de regular todo lo que sucede en el salón de clases, porque los docentes deben apoyarse en determinadas cualidades, porque los fines toman significado en el proceso de su desarrollo práctico y porque implica una actividad en la que dominan los imprevistos más que las prescripciones.³⁵ Nosotros agregaríamos además, que se requiere no sólo de experiencia y sabiduría sino también de talento, amor y vocación.

Sin embargo esta concepción artística de la enseñanza y del diseño que plantea Gimeno Sacristán es abordada como una dimensión ejercida por el docente, lo que desde nuestra perspectiva la hace ver carente de reconocimiento a la labor del alumno en la construcción de su propio aprendizaje y que pasa por alto la intervención de otros actores en el proceso. En este sentido, para nosotros la educación es una obra de arte colectiva única que se moldea de acuerdo a los artistas que la conciben y, especialmente, a los ejecutantes, de tal modo que la misma prescripción no se tomará de idéntica forma al llegar a dos aulas distintas, tal como la Sinfonía Número nueve de Beethoven suena diferente ejecutada por una orquesta sinfónica que por una orquesta de cámara. Los productos curriculares que terminan de moldearse en la práctica del aula son siempre una creación con variantes, dos maestros no desarrollan de igual manera el currículum y dos alumnos no lo reconstruyen, lo asimilan y acomodan de la misma forma. La enseñanza es como la escultura, podemos pedirle a dos escultores una figura femenina humana y como resultado quizá tendremos una piedad, por un lado, y una gigante por el otro. Si nos resulta impensable la sola idea de reglamentar el

³⁵ *Ib.*

trabajo creativo de los escultores, dándoles moldes e instrucciones para que todos hagan Venus de Milo y Davids, ¿por qué no nos extraña pedirle a los docentes que esculpan ciudadanos a partir de moldes desechables?³⁶ Si como buenos resultados consideramos idénticas calificaciones en exámenes estandarizados, entonces no podemos pedirles a los profesores que creen en el salón de clases como lo harían en un estudio Botticelli o Van Gogh, en estos casos debemos darles programas curriculares centralizados a los primeros y libros para colorear a los segundos.

El profesor que sigue programas rígidos se convierte en obrero, en un técnico aplicador y se sume en el desconocimiento e inconsciencia de su propia profesión y papel. Sin embargo el tipo de diseño curricular tiene tras de sí un sistema axiológico. No es coincidencia que el modelo de currículum como prescripción esté configurado de tal modo que el maestro se convierta en un calcador. En la actualidad y en nuestro contexto la visión del currículum como prescripción se encuentra tan profundamente enquistada en la tradición docente que, como dice Contreras, citando a Gimeno Sacristán, “a la educación la estudian unos, la deciden otros y otros más la llevan a la práctica”.³⁷

Como crítica abierta a la concepción del currículum como prescripción centralizada, nos parece que ha sido un grave error ignorar a los actores principales de la educación formal, que han sido vistos como ratones de laboratorio o receptores de las distintas reformas ordenadas a nivel macro. El enfoque prescriptivo que ha predominado hasta ahora en las políticas educativas concibe a los alumnos como contenedores y a los docentes como abastecedores. Parafraseando a Freire, en la educación bancaria, no comunicativa, el educador “deposita” en el educando el contenido de la enseñanza, que él mismo elabora o elaboran para él, la formación académica en esta tendencia teórica sólo es un depósito del conocimiento en donde el educando se convierte en una especie de alcancía que guarda el conocimiento y que es utilizado como receptor, sin derecho de réplica.³⁸

³⁶ Afirmamos que son moldes desechables pensando en las reformas curriculares de cada sexenio que no se modifican, simplemente se desechan.

³⁷ Gimeno Sacristán, cit. por Contreras Domingo, *Op. cit.* p.173

³⁸ Freire, Paulo. “Cap. II” y “Cap. III”, en *Pedagogía del oprimido*, tr. del portugués por Jorge Mellado, 15ª ed., Siglo XXI, México, 1976, pp. 69-154

El currículum como construcción reconoce que la prescripción política debe estar nutrida continuamente por las experiencias de los maestros de las diferentes entidades, el PEC por los docentes y por las sugerencias de los alumnos recogidas en asambleas plenarias y la planeación del maestro, a su vez, por la opinión de los estudiantes. ¿Quién mejor que los maestros y alumnos para hablar de las necesidades de la escuela y de las carencias y aciertos del currículum prescrito en sus diferentes niveles?

Para Sacristán el currículum comprendido desde una concepción amplia y comprensiva de la realidad en la que se inserta, contrasta con la mayoría de los diseños curriculares que buscan la planeación concreta para efectos limitados que contemplan únicamente el orden de los contenidos, subestimando lo que no está escrito y no pertenece a las asignaturas. El modelo del currículum como construcción contempla “realidades complejas” y considera a la vez contenidos y contexto. Admite que las escalas política, institucional y áulica cuentan, como señala Terigi, con una lógica específica eficaz que tiene efectos concretos sobre el diseño curricular y que sobrepasan a una mera concreción, siendo en realidad procesos fructuosos que ella llama de “*especificación curricular*”.³⁹ En esta concepción el diseño funciona como guía para la práctica y ésta, a su vez, retroalimenta y también guía al proyecto que sirve más como un ejemplo venido de experiencias en el aula, que como un mandato de corte vertical.

Con lo anterior queremos también señalar que en la práctica cualquier diseño proveniente de cualquiera de los niveles de prescripción, sufre modificaciones, transformaciones en el camino hacia su aplicación en el aula, por lo que concebirlo puramente como prescripción resulta imposible en vista de que enfrenta potencias y dinámicas activas dentro de cada ámbito que alteran la intención homogeneizadora del estado (objetivo prácticamente quimérico si consideramos las esferas y contextos que inciden en la puesta en práctica de los currícula), razón por la cual teóricos como José Gimeno Sacristán proponen que en el ámbito organizativo del nivel político (macro), se opte por proyectar sólo lo relacionado con los conocimientos disciplinares, es decir aquellos saberes culturalmente importantes y que deben poseer todos los ciudadanos como algo básico, para conseguir hacer del currículum: “*Opciones muy genéricas que*

³⁹ Terigi. *Op. cit.*, p.19

*no construyen por sí mismas la práctica didáctica, porque no prescriben directamente lo que harán los profesores en las aulas, pero sí condicionan y orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje*⁴⁰.

Es importante recalcar que en el proceso de diseño curricular entre los niveles, aunque colaboran en el desarrollo de un mismo fin, no se confunden, no se enciman ni entremezclan sus papeles ni deben invadirse los espacios ajenos. A cada ámbito le corresponden decisiones en el mismo sentido pero en diferente grado, de ahí que los teóricos los llamen escalas. Cada una interpreta y moldea el diseño de acuerdo con sus necesidades, objetivos y tareas propias, sin que esto implique una jerarquización y siendo más bien una especie de sistema solar equilibrado y coherente. Entre los planos; el de las políticas curriculares, el de la institución escolar y el nivel áulico, también se consideran las propuestas que hacen las editoriales de libros de texto de apoyo. En este punto debemos aclarar que en la concepción del currículum como construcción, estos niveles se retoman y clasifican de este modo para el estudio curricular porque son los terrenos en los que se toman decisiones y en los que el currículum se “concreta” (o si se prefiere, se especifica), pero de ningún modo significa que sean los únicos aspectos que mueven y determinan los diseños. Estos ámbitos juntos con todos los actores que integran a cada uno *construyen* (sea o no reconocido este hecho y en mayor o menor medida de acuerdo al tipo de proyecto que se desarrolló en principio a nivel político) lo que al final del proceso será aprendido por los estudiantes, de ahí que se afirme que el currículum es una construcción. Cada ámbito o nivel tiene un grado de poder y autonomía e influye en la práctica, sin embargo cada uno tiene marcos de decisión distintos y aportan algo particular que, aunque concierne a todos, sólo le corresponde resolver a cada cual en su terreno. Para Gimeno Sacristán estos ámbitos del diseño son: “ [...]ámbitos de decisión que guardan entre sí relaciones de interdependencia, pero con espacios propios de autonomía en la decisión en cada caso, y hasta con contradicciones entre algunos de ellos.”⁴¹ Todos forman un calidoscopio que impide a dos aulas ser exactamente iguales, aún teniendo un currículum en común. Es por esto que aproximarse a su estudio implica un

⁴⁰Gimeno, Sacristán, José. *Comprender y...*, p.266

⁴¹ *Ib.*

procedimiento complejo en que deben abordarse aspectos de determinación, transformación, acuerdos y pugnas dentro de cada uno de los niveles.

La construcción del currículum generalmente parte del nivel político (primera escala, nivel de administraciones educativas), aún cuando retome las experiencias dentro del aula para conformarlo, ya que es aquí donde toda la información se reúne y se toman las decisiones generales. Por lo regular, este nivel brinda recursos y apoyos tanto para la institución como para los docentes. Sin embargo, a riesgo de parecer que nos salimos del tema, tal vez sea conveniente agregar que su labor consiste fundamentalmente en elegir, de las distintas fuentes curriculares, aquellos contenidos que sean más convenientes de acuerdo a un proyecto político general que corresponda a la sociedad en la que se inserta, tomando en cuenta que se trate de principios generales adaptables a todos los contextos culturales y sociales que la conforman, es decir que tiene como tarea principal, definir las áreas de conocimiento globales y los objetivos generales de la educación formal.

El segundo nivel por el que tiene que pasar el diseño curricular, como abordamos arriba, es el del centro educativo. En este espacio el currículum también se especifica formalmente (se revisa, se discute, se determina y se concreta en papel) aquí lo hace mediante el Proyecto Educativo de Centro (PEC) que se modifica y adapta mediante el análisis de los lineamientos de la escala política, la discusión y toma de acuerdos del personal. Los centros escolares recogen y exponen ante la comunidad escolar los objetivos generales del proyecto educativo y regulan las líneas generales que serán retomadas, además generan espacios de encuentro entre docentes y entre docentes y directivos. Brinda apoyo y orientación a los profesores, se encarga de elegir y distribuir horarios entre materias básicas, complementarias, extracurriculares, etcétera. Todo centro educativo es distinto, tiene personalidad e identidad propia. Requiere que sus integrantes sean parte de su proyecto educativo y que se conciban a sí mismos como piezas importantes, de ahí la necesidad de un enriquecimiento curricular mediante la compartición de experiencias que traspasen el aula, dentro de la escuela y también más allá de sus muros, es decir que el currículum en el nivel institucional debe tener previstos espacios para la interrelación e intercambio académico de alumnos de diferentes grados, espacios de discusión entre los maestros y entre alumnos y

maestros, además de espacios interinstitucionales en donde se discutan los temas concernientes a la formación del currículum y al intercambio de experiencias en su desarrollo. Nosotros consideramos que un centro educativo necesita un trabajo colegiado que fortalezca el papel de los docentes como diseñadores de su propia labor. Por otro lado, y como actores principales, es fundamental que los alumnos tengan reuniones periódicas en las que gocen del poder de tomar decisiones acerca de su propia educación, del curso de la institución y en las que puedan intercambiar experiencias, opiniones y de las que surjan apoyos mutuos. Son pocas las escuelas que tienen contemplado el trabajo de equipo como parte fundamental de la construcción del currículum. Los espacios de educación formal suelen omitir la parte de cooperación en el diseño curricular que corresponde a los docentes y alumnos, en parte gracias a la larga tradición de currícula cerrados que han tenido lugar en ellos, en parte por la ignorancia de que esas prácticas son posibles, están permitidas o son saludables y en parte por un miedo tácito de pérdida de poder de las autoridades educativas.

En el enfoque del currículum como construcción el papel de los docentes se transforma y exige a la política curricular el fortalecimiento de su labor, considerando la necesidad de los profesores de todo un respaldo teórico que les ayude a experimentar, planear, retomar y sistematizar sus propias experiencias y las de otros maestros, a abarcar de formas diferentes los saberes de acuerdo a sus propias características y las de su grupo. Dentro del tercer recorte curricular, los docentes tienen la tarea de esculpir y modificar las propuestas didácticas. Los maestros eligen actividades concretas, regulan y planean el curso de la clase y toman decisiones en colaboración con sus alumnos. En pocas palabras, son los docentes los que planean con más detalle el currículum, hacen la elección minuciosa de las actividades que se llevarán a cabo y llevan a la práctica todo el diseño de acuerdo a su conocimiento de las necesidades de sus alumnos, los espacios y contextos concretos en los que se desenvuelven.

Los espacios editoriales, por su parte, se encargan de retomar los objetivos generales y ofrecer diferentes opciones de actividades de aprendizaje, tareas e información que coadyuven al acercamiento de los alumnos a los contenidos generales desde varios caminos a seguir.

Sin embargo en modelos curriculares que ven al currículum como prescripción o que en el discurso hablan de construcción y en la realidad se apegan al orden vertical de preceptos, frecuentemente se mezclan los papeles de los ámbitos o se confunden los planos. Cuando esto sucede y hay intervención de los niveles en espacios y decisiones que corresponden a otros, el sistema entero se desequilibra. En muchos casos se llega incluso a tener en la práctica un sistema burocratizado, como lo señala Gimeno Sacristán en la obra ya citada, dejando de lado los problemas reales del aula y el contexto educativo nacional y enfocándose exclusivamente en el cumplimiento de trámites y normas. En este sentido nosotros agregaríamos que el plano “confundido” que suele intervenir con más frecuencia en otros ámbitos es el político (o de administraciones educativas). En el caso de nuestro país esta intromisión forma parte de una tradición en el sistema educativo nacional y es aceptada como un orden natural (cuando no sagrado). Se trata de la mística que plantea Goodson y de la que hemos hablado en el apartado anterior. En sistemas centralizados por el gobierno (nacional o estatal) suele suceder que las administraciones dominan, violentan y absorben las tareas pedagógicas mediante la asignación de recursos como recompensa a los centros educativos que más se apeguen a sus mandatos. Estos casos se dan con especial énfasis en sistemas burocráticos en los que se manejan grandes cantidades de dinero e intereses ajenos a la educación. Es aquí donde los objetivos del currículum se deforman y desdibujan entre los niveles político y de la institución escolar, desatendiendo el nivel del aula y volviendo como única prioridad la justificación de recursos financieros y materiales.

Entonces, por ejemplo, cuando el nivel político interviene en el papel pedagógico, los currícula ordenan hasta los más mínimos detalles de programación de actividades, evaluación, horas por asignatura, etcétera. O adopta e impone reformas curriculares venidas de modelos internacionales exitosos pero descontextualizados, que no sólo no son capaces de resolver las problemáticas de la realidad educativa sino que además suman la complicación que conlleva un cambio de tal magnitud en el sistema educativo de una nación.

El modelo de interacción y tareas de los ámbitos del diseño curricular de un sistema abierto y equilibrado, no prescriptivo, que propone Gimeno Sacristán,

caracteriza los ámbitos del diseño como interdependientes unos de otros (políticas educativas, administraciones escolares, profesores individual o colegiadamente y editoriales interrelacionados cada uno con los otros tres) y sugiere las siguientes tareas para cada ámbito:

Ámbito político (administraciones educativas): La estructura del sistema, la especificación de áreas temáticas, distribución de contenidos, contenidos mínimos, pautas de optatividad, horarios, control, profesionalidad docente, políticas de producción y consumo de materiales (en este ámbito, nosotros suprimiríamos los horarios, dando sólo pautas aproximadas de tiempos para cada área).

Ámbito de la institución escolar (Proyecto de centro): Líneas de metodología, actividades generales, coordinación de contenidos, optatividad y agrupamiento de alumnos, evaluación y ritmos de exigencia, provisión y uso de materiales, disposición de espacios, evaluación del centro, uso del tiempo, distribución de responsabilidades entre profesores y otros agentes, desarrollo profesional, integración con la comunidad, coordinación de centros (en el caso de ser varios planteles).

Ámbito del aula o profesor individual o colegiadamente: Análisis de metas y objetivos, acotamiento y organización de contenidos, tareas académicas, presentación de contenidos, provisión de materiales, productos exigidos, diferencias individuales, estructura de participación, adecuación del escenario, evaluación.

Ámbito de textos, guías y materiales: Selección y organización de contenidos, secuencia de contenidos, sugerencias de actividades de profesores y alumnos, orientaciones de evaluación.⁴²

No obstante que se trata de un modelo de diseño colectivo y abierto, no se menciona en ninguno de los niveles a quién le corresponde la tarea de la administración y reparto de recursos financieros para las instituciones de educación pública pertenecientes al estado (aunque pudiera quedar implícita en las administraciones educativas). Además nosotros también agregaríamos al modelo la tarea específica del docente y de la administración escolar de recoger las experiencias de los alumnos y sus

⁴² *Ibid* pp.252-253

sugerencias y evaluaciones a los cuatro ámbitos, como resultado de los acuerdos tomados de su propio trabajo colegiado en asambleas escolares para que fueran integradas al debate del diseño de lo que compete a cada ámbito, desde la discusión de la planeación de actividades en el aula, hasta las sugerencias de actividades exitosas para los libros de texto. Ambas son tareas que, desde nuestra perspectiva, no pueden ser obviadas.

Ignorar el proceso de construcción curricular da como resultado un sinfín de complicaciones porque implica presuponer que la prescripción llegará directamente a manos de los docentes y que ellos sabrán aplicarla tal y como fue concebida. Para Contreras Domingo la prescripción es lo que para la filosofía es la ética: el deber ser, la intencionalidad, las normas. En este sentido, como en la ética, hay muchas opiniones sobre lo que es “bueno” en aquel caso y “deseable” en la educación, aquello que resulta favorable para algunos, no lo es para todos. Un ejercicio de esclarecimiento en este sentido, es pensar en las consecuencias políticas y sociales de plantear contenidos curriculares distintos de acuerdo a cada sexo, impartir materias acerca del rol de la mujer como madre en el hogar y de las ventajas de rechazar la inmigración en una sociedad democrática, liberal y avanzada.

Para concluir con los temas de los modelos del currículum como prescripción y currículum como construcción, podemos afirmar que la prescripción y la construcción parecieran, como decíamos al principio, tesis opuestas que sin embargo son parte del desenvolvimiento de un proyecto social de transmisión cultural, axiológica y que va desde la concepción teórica de los currícula hasta su desenvolvimiento y construcción en el aula. La prescripción siempre tiene fisuras, puntos ciegos que permiten que los diferentes ámbitos lo construyan (o reconstruyan), mientras que el currículum como construcción siempre tiene su origen en un proyecto, es decir que viene de un plan o prescripción, por mínima que sea, con los que podemos concluir que prescripción y construcción curricular, o procesos curriculares, o desarrollo del diseño, son parte de un mismo proceso dialéctico, la diferencia está en el grado de intervención que abarca cada una de estas partes en el currículum. En la educación formal lo más recomendable es una construcción curricular en la que todos los ámbitos, momentos y

niveles de desarrollo participen y aporten. La rigidez en ambas posturas lleva a la pérdida de objetivos generales o a la enajenación de la labor del docente y del alumno.

De acuerdo con Goodson Ivor, citado atrás⁴³, en el currículum cerrado no sólo desdibuja el ingenio del maestro y del niño quebrantando su libertad, sino que también puede resultar totalitario y antidemocrático. Nos parece entonces, que lo más conveniente es que un currículum sea flexible y dé sólo algunos lineamientos, reglamentando la participación de la comunidad y escuela, profesores, padres y alumnos en la construcción del saber. Las decisiones culturales a este nivel se deberán hacer tomando en cuenta la cultura común de la población, aquello que Sacristán llama “invariantes culturales” (lo que no se modifica respecto a las culturas como la estructura social, la economía, la comunicación, la tecnología, etcétera) y dando pie al aprendizaje de la cultura local. El currículum debe responder a problemáticas prácticas y, al solucionarse éstas, debe integrar y modificar su propio contenido con la participación activa de todos los ambientes que tocan el desarrollo de su diseño. Este es un giro copernicano que construyeron estudiosos del currículum bajo el reconceptualismo como Kemmis, Carr, Schwab y Stenhouse. El currículum deberá ser, antes que cualquier otra cosa, un instrumento para el profesor, una ayuda, guía y apoyo, tal como lo afirma César Coll.⁴⁴

En el desarrollo curricular siempre será necesario el equilibrio entre la prescripción rígida que impide la participación en el diseño y la prescripción completamente abierta que pierda de vista sus objetivos generales. Flavia Terigi⁴⁵ caracteriza al currículum como prescripción y al currículum como construcción, llevados al extremo, como procesos curriculares antagónicos mediante dos conceptualizaciones: “los procesos curriculares como procesos de concreción (o la eficacia absoluta de la lógica de la prescripción)” y “los procesos curriculares como procesos de disolución (o el currículum formal como el “convidado de piedra” en los procesos pedagógicos). La prescripción puede variar en dos sentidos: sobre las metas y contenidos y sobre el nivel de detalle con el que se prescribe, cambian no sólo en lo que se pretenden que transmitir durante la educación formal sino también en el grado de flexibilidad que

⁴³ Goodson, *Op. cit.*, pp. 265-333

⁴⁴ Coll. *Op. cit.*

⁴⁵ Terigi, *Op.ci.*, p.15

guardan sus fórmulas para llevar a cabo el proceso educativo. Esta segunda variación puede dar lugar a las dos alternativas viciadas de conceptualización de las transformaciones curriculares que mencionamos arriba (prescripción como concreción y prescripción como disolución). En los procesos curriculares como procesos de concreción, el proyecto se conserva en todos los niveles de desarrollo del currículum, no se moldea ni se construye (aparentemente) en los distintos ámbitos. En este caso la prescripción es rígida y se da sólo en sentido vertical, partiendo del nivel político y conservándose (aunque sólo sea en la teoría) hasta concretarse en las labores del aula. Se sostiene su completa eficacia sobre todos los factores que inciden en los espacios por los que pasa el currículum, concretándose incólume en sus tres niveles (político, institucional y áulico). Supone que el proyecto se conserva en el papel desde el principio hasta ser aplicado con todo detalle. Se “concreta” teniendo sólo pequeños ajustes y negando con esto “que cada una de las escalas presenta una lógica específica”, tomando la creatividad docente como desviaciones.

La otra alternativa supone justo lo contrario que la primera; que las escalas del diseño, las lógicas específicas de cada nivel de concreción sean tan fuertes, que la prescripción se desdibuje en el proceso de diseño y que lo que los alumnos aprendan no tenga nada que ver con lo que se planteó en el proyecto inicial, resultando ineficaz. Un diseño así sería el equivalente a un navío sin brújula ni timón. El equilibrio en el nivel de detalle del currículum, es decir entre la rigidez y la extrema flexibilidad de los lineamientos que dicta, nos asegura que tanto la prescripción como las “fuerzas operantes en los distintos niveles”⁴⁶ sean eficaces en su construcción.

Al final, el currículum tiene como objeto de estudio una de las características inherentes al ser humano: el proceso de aprendizaje mediante la educación intencional. Por ser un tema humano y por la heterogeneidad que nos caracteriza, la educación no puede ser encajonada en un proyecto rígido elaborado por unos cuantos, y aplicado para todos del mismo modo, como tampoco se debe dejar al azar. Tiene que ser una construcción con la suficiente fuerza para mantener sus características esenciales pero que a la vez fluya hacia los distintos contextos y que sea susceptible de ser moldeada

⁴⁶ *Ibid.*

por sus actores principales. De acuerdo con Goodson⁴⁷, en el currículum cerrado no sólo desdibuja el ingenio del maestro y del niño quebrantando su libertad, sino que también puede resultar totalitario y antidemocrático. Nos parece que lo más conveniente es que un currículum sea flexible. Es necesario en el diseño curricular es que sean un trabajo conjunto, democrático, obra de los especialistas en las disciplinas pertinentes, con la supervisión directa de los pedagogos y la discusión y aprobación de los docentes, tomando además en cuenta la opinión y evaluación de los alumnos. Porque, a fin de cuentas, metateoría, teoría, currículum, planes de estudio y programas, culminan, se terminan de realizar, en la práctica dentro del salón de clases cuando maestros y alumnos interactúan en su ambiente. Planear la vida áulica desde lejos es como si un equipo de sociólogos, psicólogos, químicos e ingenieros hicieran desde sus oficinas proyectos para la conservación del ambiente natural y la reproducción de un grupo de mamíferos en extinción, dejando de lado la experiencia de campo y la opinión de los biólogos.

Podemos terminar este apartado afirmando que en el campo curricular lo prescripto es la brújula, los ámbitos de desarrollo o los niveles de transformación son la carta de navegación y el repaso de lo que realmente sucedió en aula, es la bitácora del viaje.

I.5 EL CURRÍCULUM VIVO, EN LA ACCIÓN

En este apartado hablaremos de la culminación (y también, por otro lado, el punto de partida) del proceso curricular; el currículum en acción, es decir lo que se vive en el aula, las experiencias de los alumnos, los tipos de tareas dirigidas por el docente, el contexto, las actividades de aprendizaje y las interacciones.

El currículum en la acción es la experiencia educativa en sí. En este caso y para este estudio, utilizaremos currículum vivo como currículum en acción, aunque es importante aclarar que autores como Gimeno Sacristán, Díaz Barriga⁴⁸ y en general los

⁴⁷Goodsoon. *Loc. cit.*

⁴⁸ Cf. Díaz Barriga, Ángel. *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. Paidós, México, 1997 (Paidós Educador, 127) y Gimeno Sacristán, José. *El currículum, una reflexión sobre la práctica*, 2da. ed., Morata, Madrid, 1989 (pedagogía, manuales).

teóricos curriculares, utilizan el término de currículum vivo como currículum como construcción, es decir el proceso mediante el cual el currículum se va modificando en su paso por los distintos ámbitos de objetivación. Nosotros aquí lo utilizaremos como lo vital en el quehacer del docente y del alumno, como el currículum que se lleva a cabo en las aulas. El currículum vivo es para nosotros lo que el estudiante aprende en el contexto escolar, los contenidos que retiene por un tiempo y aquellos que guarda toda su vida, lo que surge en algún momento y que el adulto no recuerda cómo aprendió pero sabe que está ahí. También es el tiempo que el docente invierte en crear, adaptar el currículum, inventar estrategias o simplemente en seguir las órdenes prescritas y rellenar formatos, cuando esto lo lleva a la práctica, así como también el momento que lo sorprende cuando se da cuenta de que la estrategia elegida no está funcionando y entonces surge cierta ansiedad (de la que habla Díaz Barriga y que abordaremos más adelante) que lo impulsa a crear, a intervenir con una estrategia no planeada. Es el conocimiento que se construye entre alumno y maestro a partir de lo que los otros ámbitos han venido moldeando. Es el puerto de llegada de los esfuerzos de todo el *sistema curricular*. Para abordarlo debemos recordar que en la práctica docente se entrecruzan múltiples factores, para entender la parte del proceso en la que el currículum se realiza, es necesario tomar en cuenta las diversas variables que intervienen en él, sin intentar reducirlo al contenido y / o al método que se utiliza para llevarlo a cabo. Al respecto Gimeno Sacristán expresa que el currículum genera en torno a sí mismo diferentes campos de acción que inciden sobre aspectos diferentes: el *sistema curricular*, que para ser estudiado y entendido es necesario examinarlo en la construcción interna que tiene lugar en ese proceso.⁴⁹ Todas las determinaciones del sistema curricular se proyectan en la práctica pedagógica, en el currículum en acción o, en otras palabras, en el currículum vivo (o vivido).

En este punto, vale la pena hacer un paréntesis para observar lo enriquecedor del trabajo del pedagogo que brinda una perspectiva panorámica y que permite a los que nos dedicamos a este oficio, distinguir lo vital de un proyecto, darnos cuenta de cómo aquello que otros planearon, impacta en la vida del estudiante y cómo pudo impactar nuestra propia vida. En este sentido, y a modo de ejemplo, quizá el hecho de

⁴⁹ Gimeno, Sacristán, José. *Comprender y...*, p.119

que cuando nosotros hicimos la primaria, estuviera vigente el plan de estudios basado en el constructivismo y de que a la profesora de tercer grado le gustara la historia, hizo que fuéramos curiosos y con cierta actitud indagadora, que nos atrajera averiguar cuál había sido el proceso para que algo estuviera tal y como estaba y que por lo general estuviéramos buscando respuestas (actitud que en ocasiones, como en la navidad, nos trajo grandes decepciones), que nos gustara la historia de México y que con el tiempo nos diéramos cuenta de lo peligrosas que eran para la identidad de los niños las propuestas curriculares que proponían la desaparición de esa disciplina. Con lo anterior mencionamos algunos de los impactos superficiales del currículum vivo, sin embargo una reflexión más profunda nos llevaría a conclusiones relacionadas con un sistema axiológico adquirido en nuestros primeros años así como gustos, preferencias y de hecho toda una cosmovisión, además de una manera particular de relacionarnos con el aprendizaje y con todo lo que nos rodea. Lo que recibimos como alumnos en la infancia, la adolescencia y la juventud, marcó en nosotros y marca en los alumnos gran parte de lo que seremos en el futuro, quizá no irremediamente, pero con seguridad generará cambios. El currículum se hace vida, pasa de la tinta y el papel a encarnarse en el ser del estudiante, el currículum moldea al ser humano a través de lo que se vive en el aula, cobra vida en buena parte de la vida del alumno, de ahí que pueda llamarsele *currículum vivo*. Respecto a él, Gimeno Sacristán (que lo llama *en acción*) señala:

[El currículum en acción] Es en la práctica real, guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor, que se concreta en las tareas académicas, que a modo de elementos molares vertebran lo que es la acción pedagógica, donde podemos apreciar el significado real de lo que son las propuestas curriculares [...] es la que filtra la obtención de unos resultados u otros a partir de cualquier propuesta curricular. Es el momento en el que el currículum se convierte en método o en lo que desde otra perspectiva se denomina instrucción⁵⁰[...] El currículum en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva es en la práctica donde todo proyecto, toda intención se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida.⁵¹

El currículum vivo es la experiencia del alumno y la interacción entre los actores y destinatarios de él. Para Brunner y Olson⁵², dentro de la clase hay dos tipos de

⁵⁰ *Ibidem*, p. 125

⁵¹ *Ibidem*, p. 240

⁵² Brunner y Olson, cit. por Díaz Barriga, Ángel. *Didáctica y currículum...*, pp. 127

experiencias: las directas y las mediatizadas. Las directas son aquellas que el alumno experimenta sin la intervención de nadie, es decir de forma autónoma. Se trata generalmente de descubrimientos fortuitos, no planeados. Aunque son recomendables, en el caso de la educación formal siempre se parte de un objetivo, por lo que Brunner y Olson afirman que el papel de la educación es proveer el segundo tipo de experiencias, las mediatizadas que a su vez se dividen en icónicas (apoyadas en imágenes) y simbólicas (que se derivan fundamentalmente de la palabra). Las experiencias toman forma a través de las tareas, en otras palabras, las experiencias se viven y se construyen en un tiempo y un espacio determinado que es el desarrollo de la clase y que se conforma mediante concatenaciones de actividades escolares o tareas secuenciadas de diferente tipo. Estas actividades se eligen de acuerdo al método y al estilo del profesor. Con esto queremos señalar también que se pueden utilizar distintos tipos de tareas para abordar un mismo tema, dependiendo del estilo didáctico del docente y las condiciones específicas de la clase, entonces habrá un maestro que utilice predominantemente para un tema estrategias individuales mientras que otro alterne el trabajo grupal y el individual y uno más que de preferencia a las experiencias simbólicas, todos abordando una misma unidad del currículum prescrito. Los objetivos de la enseñanza se logran (o se busca su logro) mediante la construcción intencional de experiencias educativas formadas por una serie de actividades diversas que llenan el tiempo escolar establecido por ciclos y condicionadas por parámetros organizacionales. El logro del aprendizaje se da mediante tareas planificadas, aunque dentro del aula haya varios tipos de tareas no previstas o no dirigidas al aprendizaje de contenidos formales. Incluso en el método Montessori en el que el alumno elige la actividad que quiere llevar a cabo, las opciones están predeterminadas, planeadas y pensadas cuidadosamente y puestas ahí para su elección, el cambio fundamental es que el alumno elige el momento en el que aprende una u otra cosa dentro de un espacio estratégico, en un horario establecido para el funcionamiento del centro escolar y con la presencia de un maestro (guía). Incluso los métodos más revolucionarios como la escuela de S. Neill, *Sumerhill*, tienen una serie de tareas planeadas mediante las cuales se desarrolla el conocimiento. En este caso, la libertad existe fuera del aula, el alumno tiene libertad incluso para elegir si desea o no entrar a tomar clases pero dentro del salón existen reglas acordadas y los métodos didácticos que se eligen por los profesores, pueden no distar mucho de un método tradicional, como Neill señala,

probablemente dando un margen de participación en el diseño al alumno pero siguiendo un orden, un plan y ciertas estrategias definidas por el docente y/o por la institución escolar.

Las tareas formales tienen el objetivo de estructurar, ordenar y dirigir la actuación de los alumnos hacia un objetivo determinado, son *“aquellas que se piensan y se estructuran para conseguir las finalidades de la propia escuela y del currículum”*⁵³. Las tareas son el centro vital de la clase, su estructura está relacionada con factores como la visión del centro escolar, las políticas educativas, el contexto profesional en el que se desenvuelve el maestro, la personalidad de los alumnos, los estilos de aprendizaje, la configuración del grupo, el espacio físico y los materiales con los que se cuenta, además de la tradición metodológica que haya cobijado al docente. Las tareas son un puente entre el contenido formal y su aprendizaje. Se definen en relación con el bagaje cultural y el nivel socioeconómico de los integrantes del grupo (incluido el profesor) y con la experiencia docente frente a clase y su nivel de preparación profesional. El tipo de tareas dominantes definen el método didáctico. Para nosotros, un método es un conjunto de estrategias pedagógicas que le dan rumbo a la clase, es la forma de procesar el contenido y hacerlo inteligible. Los profesores necesitan para su desarrollo profesional como diseñadores curriculares, todo un respaldo teórico, estudios, actualización, intercambios de experiencias y apoyo continuo de especialistas que les brinde opciones, ideas renovadoras y sustentos que les den seguridad a la hora de planear sus clases, retomar temas y plantear y replantear sus formas de enseñar, a abarcar de distintos modos el saber de acuerdo con sus propias características y las de su grupo.

No obstante que la enseñanza tiene aspectos impredecibles, las tareas son esquemas que la ordenan y le dan sentido y dirección, y aunque el profesor no pueda adivinar lo que sucederá en su clase y se vea en la necesidad de frecuentemente tener que tomar decisiones casi instantáneas, la planeación de tareas le permite desenvolverse en un ambiente adecuado y listo para desarrollar lo previsto, *“prefigurar el marco en el que se llevará a cabo la actividad escolar de acuerdo con las tareas que*

⁵³ Gimeno, Sacristán, José. *Comprender y...*, p.249

vayan a realizarse. [Así,] cuando la acción está en marcha, lo que hace es mantener el curso de la misma, con retoques y adaptaciones del esquema primero ⁵⁴. Este esquema de actividades permite al docente moverse en un ambiente seguro y seguir un hilo conductor asegurando un rumbo definido al que podrá regresar continuamente a pesar de los incidentes que pudieran surgir.

Las tareas exigen patrones de conducta y estrategias específicas (expresas o tácitas) de los alumnos que al pasar del tiempo adquieren destrezas para discernir entre lo que para el docente es importante y lo que no, además de la forma en la que se les está “autorizado” procesar la información, definiendo también, con el tiempo, un estilo de aprender en el alumno, las tareas regulan la conducta del estudiante, forman también su personalidad y su comportamiento, que será aceptable dentro del contexto escolar, mientras facilite el desenvolvimiento de las tareas asignadas por el docente o por la institución. Las tareas definen lo que se considera valioso, son un agente discriminador de conocimiento, valores, actos, pensamientos y relaciones. Es el maestro el que elige cómo llevar a cabo las tareas de acuerdo al contexto, por lo que podemos afirmar que dentro del aula existe cierta autonomía que da lugar a un margen para la expresión de la personalidad del docente como profesional y como individuo y que le da un carácter único a su clase, teniendo siempre presente que *“cada grupo particular reclama estrategias particulares que a cada docente corresponde generar”*⁵⁵. Ese carácter profesional es definido por el tiempo y la experiencia en grupo, el estilo didáctico del docente se conforma por aquellas estrategias que le han dado resultado y se arraigará en su personalidad siendo difícil de modificar radicalmente después. Esta personalidad es una cuestión fundamental para tomar en cuenta a la hora de hacer propuestas de reformas curriculares. Cuando el maestro planea tareas para el desarrollo de su clase, está dando orden a su trabajo. Y aunque su labor siga estando rodeada de imprevistos, la planeación es un hilo conductor que le brinda seguridad y que mantiene el equilibrio entre los alumnos. Parafraseando a Díaz Barriga, el método que utiliza el docente, las tareas que elige, definen por sí mismas la disciplina de su

⁵⁴ *Ibid.* p.247

⁵⁵ *Ibid.* p. 136

clase.⁵⁶ Derivado de lo anterior, consideramos vital que el docente tenga un amplio margen de acción en el diseño de su práctica y de sus estrategias.

Hilda Taba, citada por Díaz Barriga⁵⁷, señala la necesidad de abordar una unidad mediante la planeación de una secuencia de cuatro tipos de tarea; de introducción, de desarrollo, de generalización y de conclusión. Las actividades de introducción crean un ambiente de aprendizaje propicio para abordar un tema, como su nombre lo indica, van internando al alumno en el tema y van hilando los conocimientos ya existentes en el alumno. Hacen al tema inteligible. Nosotros agregaríamos además que tienen por objeto problematizar el tema, interesar al alumno, darle sentido al contenido y relacionarlo con su propia realidad. Por su parte, las de desarrollo internan al alumno en el tema, desenvuelven y amplían los argumentos, llevan al alumno a hacer un análisis de la materia que está siendo tratada. Las actividades de generalización tienen como meta que el alumno reformule sus ideas, que haga una síntesis de la información y que la traduzca a su lenguaje interno, que tome una postura crítica y reflexione y contraste con su contexto y conocimiento previo. Por último, las actividades de culminación proponen la puesta en práctica de lo aprendido, que lo lleven a la realidad y lo apliquen, lo que implica a colaborar con el desarrollo del estudiante.

En las pedagogías innovadoras como el caso de Montessori o Freinet, también está presente una planeación de fondo. En la primera, se dispone de una serie de materiales a elegir que conducirán al niño a entender y descubrir los contenidos. Dentro de un aula llena de materiales didácticos, el alumno elige y construye siempre dentro de lo que el método predispuso, y aún cuando implique mayor libertad en la construcción del aprendizaje para el alumno, no deja de ser una estrategia planeada y el docente tampoco deja de tener tácticas que se vuelven costumbres en su personalidad profesional. Lo mismo sucede en el caso de Freinet, especialmente cuando es aplicada bajo la prescripción de currícula obligatorios. En estos casos el docente es un compañero, guía y apoyo que establece parámetros que orientan el actuar del grupo. Los alumnos se vuelven investigadores de la realidad y descubridores verdaderos de la gama de posibilidades que les ofrece el contexto.

⁵⁶ Díaz B. *Loc. cit.*

⁵⁷ Taba, Hilda, cit. por *Ibidem*

Dentro del aula las tareas definen el desenvolvimiento del proceso de construcción del saber. Son una imagen que prevé la educación intencional y enfoca el objetivo principal del currículum. Sin embargo, el contenido afecta el tipo de tareas que se llevan a cabo. Ambos, contenido y método, se interrelacionan y se afectan mutuamente. El contenido y la tarea son la forma y el fondo, que como en las figuras geométricas, ambos son importantes e inseparables. El contenido, por lo general, no lo elige el docente, pero a excepción de currícula muy cerrados, tiene opciones de elegir entre una amplia variedad de tareas y en ambientes democráticos, también los alumnos tienen oportunidad de elegir entre el tipo de tareas que mejor les funcionan. Además este vínculo entre contenido y tarea que afecta a ambos, provoca que para un contenido complejo y rico se necesiten tareas más estructuradas, elaboradas. En el caso contrario, ante contenidos empobrecidos, las tareas se vuelven mecánicas (por ejemplo el dictado o la copia) “... *Actividades mecánicas, sirven a contenidos empobrecidos, contenidos irrelevantes no pueden sustentar tareas estimulantes y complejas*”⁵⁸

El papel del docente además de guiar, planificar y facilitar el aprendizaje, es el de resolver circunstancias inmediatas, salir bien librado en momentos problemáticos, en palabras de Gimeno Sacristán “*Los profesores no están llamados a manejar variables aisladas, sino a saber planificar, desenvolverse y guiar situaciones complejas de aprendizaje [...]*”⁵⁹. Su labor consiste en elegir los instrumentos para construir el saber formal, discernir entre los contenidos particulares más trascendentes y en organizar su desarrollo además de aplicar parámetros de evaluación. En relación con las tareas que elige el docente y que definen su personalidad profesional, Díaz Barriga⁶⁰ propone una categorización del papel del maestro frente a la metodología de enseñanza en donde se destacan la *ansiedad creadora*, como resultado de la crisis que surge cuando el docente se enfrenta a que, en el desarrollo de su clase, se encuentra con que las actividades elegidas para ese tema no están funcionando, por lo que se ve en la necesidad de crear otra estrategia sobre la marcha. En segundo lugar está la clasificación de la *pasión por enseñar*, que se refiere al interés (y quizá al amor) del

⁵⁸ Gimeno, Sacristán, José. *Comprender y...*, p.263

⁵⁹ *Ibidem*

⁶⁰ Díaz Barriga, *Didáctica y currículum...*, pp. 141 -142

profesor por educar y porque el alumno aprenda con gusto, con placer. La dimensión intelectual del trabajo docente se refiere a la libertad del docente sobre el manejo del contenido del tal forma que logre interesar al alumno y guiar al grupo de acuerdo a sus características.

Las tareas que se desarrollan dentro de currícula cerrados, suelen parecerse entre sí, tener regularidades, al menos en la estructura de una clase. Lo anterior se debe a que los maestros guardan tradiciones docentes que hacen que ciertos tipos de tareas sean una constante en el quehacer docente, por ejemplo el dictado, la resolución de libros de texto y la elaboración de actividades previstas también en los libros citados. Sin embargo, los estilos didácticos, la elección entre una gama de tareas que se vuelve una constante, son los que permiten la diversidad entre las aulas dentro de currícula homogeneizadores. Esta elección que se convierte en modelo profesional, el repertorio de actividades del docente, le permite dominar la complejidad de su práctica y, en palabras de Sacristán, estructuran su pensamiento.

Las tareas se pueden clasificar en varias categorías o tipos, además de las que proponía Taba para estructurar una unidad; Doyle propone una clasificación de acuerdo con los procesos cognitivos predominantes⁶¹ en los alumnos en la que divide las actividades en tareas de memoria, en la que se pide la reproducción fiel del material enseñado, se trata de prácticas de memorización. La segunda clase de tareas propuesta comprende las tareas de procedimiento o rutina, en las que se pide al estudiante que aplique cierta fórmula que deriva en la respuesta deseada. En las tareas de comprensión se pide que el alumno traduzca la información, que tome significado, que la reconozca, la analice y la asimile. Por último, en las de opinión se pide que el alumno adopte una postura frente a un tema determinado.

Otra clasificación de tareas propuesta por Gimeno Sacristán, se refiere a las funciones o tareas del docente y se limitan al plano didáctico. Las cataloga en actividades de enseñanza, atención personal y tutorial al alumno, actividades de

⁶¹ Doyle cit. por Gimeno Sacristán. *Op.cit.* pp. 268-270

coordinación y gestión en el centro, tareas mecánicas y actividades de actualización (adelante lo abordaremos más detalladamente).

Para analizar la situación real de una clase, debemos tomar en cuenta las piezas, las variables que la configuran en relación con los contenidos trabajados, desde el contexto sociocultural hasta el mobiliario del aula, la estructura administrativa, la prescripción curricular, la construcción y apropiación que hace el docente, las herramientas de los alumnos, las relaciones interpersonales, el orden de los espacios, la preparación académica, el estilo didáctico y la experiencia del profesor, la edad de los alumnos, el tiempo de clase y los horarios. Estos elementos generan situaciones múltiples, difíciles y complejas de analizar. El aula como organismo vivo está rodeada de fenómenos internos y externos que habrán de tomarse en cuenta en conjunto para lograr una comprensión profunda de sus características y de lo que sucede durante el tiempo que los alumnos permanecen dentro de sus muros.

CAPÍTULO II. EL COLEGIO VALLADOLID, PACHUCA, HIDALGO

II.1 EL SISTEMA VALLADOLID

El Colegio Valladolid Plantel Pachuca es parte del Sistema Valladolid, que hasta el 2009 constaba de 35 colegios repartidos por el país⁶², pero con más planteles en el norte, que es en donde fueron fundadas inicialmente.

El Sistema Valladolid nace en la ciudad de Chihuahua, en el año de 1993, con la primera unidad académica; años después entró en funciones la Unidad Chihuahua Norte. El siguiente paso fue la apertura de las unidades Villa Verde y Unidad Centro en la ciudad de Mazatlán, Sinaloa, que es en donde se ubicó la matriz. De acuerdo a la historia del Sistema, publicada en su página de internet, desde el principio se planeó como una empresa en expansión; “[...]hasta llegar a ser el más importante en el país, por lo que se tenía que buscar una población ubicada estratégicamente y de fácil acceso en donde ubicar la Coordinación General, y Mazatlán reunía esos requisitos.” El Sistema Valladolid está formado por los planteles del “Colegio de Oriente”, “Colegio Regional de México” y los “Colegio Valladolid”, juntos sumaban 35 hasta la fecha en la que se realizó este estudio, mismos que manejan los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Actualmente este Sistema pertenece al “Sistema Educativo Valladolid” al que también pertenecen la “Editorial Horson de México” (encargada de proveer todo el material bibliográfico a los planteles del país) y la “Multiversidad Latinoamericana” (que maneja el nivel de preparatoria). Los centros escolares de más reciente inauguración son los del centro y sur de la república, siendo Pachuca el más nuevo para enero del 2009, inaugurado el 18 de agosto del 2008, día de inicio del ciclo escolar.

El Sistema Valladolid es un modelo centralizado, dirigido y controlado rígidamente desde la matriz en Mazatlán. La información de todo el Sistema está fuertemente resguardada, por lo que es sumamente complicado encontrar antecedentes y rastros de los dueños del corporativo. Los datos de los planteles, la editorial y la Multiversidad está concentrada al 100% en la página WEB del Sistema

⁶² Actualmente cuenta con 47 planteles.

Valladolid, es muy escueta y también está controlada por la matriz. Su organización administrativa se coordina y regula por regiones, es decir que los distintos planteles se dirigen mediante supervisiones regionales, cuatro en total, que inspeccionan los aspectos académicos. Pachuca pertenece a la supervisión 4.

Este consorcio educativo es manejado con una aguda visión empresarial, la cadena de escuelas ofrece una misma cuota mensual para todos sus planteles en el país, de hecho su mayor publicidad consiste en el anuncio de sus precios. En la época en la que los registros se realizaron (2009), el costo era de \$950.00 (novecientos cincuenta pesos mensuales) más una cuota semestral de \$500.00 (quinientos pesos m/n) de mantenimiento y la venta obligatoria de 20 boletos de cincuenta pesos c/u para una rifa anual (Sorteo Anual del Sistema en el que participan todos los planteles).

II.1.1 MISIÓN Y VISIÓN

El Sistema Valladolid está dirigido a las clases medias, según lo indicaba hasta octubre del 2012 claramente su misión, y buscaba ofrecer formación privada de calidad a bajo costo en instalaciones modernas⁶³. Sin embargo esta misión hasta el 2009 se encontraba lejos de la realidad en el plantel Pachuca en donde la libertad de intervenir en decisiones importantes de la escuela se veía obstaculizada por los rígidos controles de la organización nacional y la de los profesores de modificar el currículum y el ambiente de su propia aula, por las autoridades administrativas de la escuela que, en el caso de los directores, eran enviados desde Mazatlán. Por regla general para inaugurar un nuevo campus se enviaba a una pareja de esposos con el objetivo de fundarlos y dirigirlos. Lo anterior permitía que trabajadores con experiencia dentro de la empresa aplicaran el patrón exacto de los otros colegios del sistema en cuanto a infraestructura, normatividad administrativa, rendición de cuentas pero especialmente

⁶³ Aunque en su página web señalaba también en su filosofía que se dirigía a la clase media-baja. La penúltima vez que se consultó la página fue el día lunes 15 de octubre del 2012, sin embargo el día 13 de noviembre del mismo año, nos percatamos de que la misión, la visión y la filosofía habían cambiado completamente, quizá debido a su afiliación a la Norma de calidad ISO 9001-2008, que ahora mencionan también en estos apartados. Por lo que dentro de los anexos citamos textualmente la misión y la visión que se obtuvo de su página de Internet el día 18 de febrero del 2009. (Cf. Anexo 1)

en relación con el currículum prescrito, lo que provocaba un detrimento en la calidad del diseño, en la comprensión del contexto y de la libertad del maestro para dirigir y crear.

Por otro lado, esta institución con un modelo más comercial que educativo, ofrecía bajos costos sólo en apariencia, ya que lo que el padre de familia ahorra en colegiaturas, lo gastaba en actividades obligatorias para recaudar fondos; festivales, rifas, cooperativas y eventos como la coronación de reyes en la que una pareja de cada salón reunía fondos durante dos meses, siendo ganadores aquellos que reunieran más dinero. Además estaba el continuo desembolso en uniformes caros y de pésima calidad que no se vendían en ningún otro lado más que en la escuela, libros de materiales corrientes (de su propia editorial), cuotas de recuperación, etcétera. Se deja de lado el aspecto académico, la atención y apoyo al maestro y al alumno. Esta visión de la escuela como negocio provocaba la falta de identidad del personal con la institución al grado de que cuando se hizo la investigación no hubo ningún docente que supiera qué significaba el Sistema Valladolid y en qué era diferente del resto de las escuelas de Pachuca.

La visión de este corporativo es muy evidente; lograr el liderazgo educativo a nivel nacional y aumentar la población estudiantil ofreciendo “*las cuotas más bajas del mercado*” por instalaciones nuevas y amplias. Es decir, lograr a mediano plazo convertirse en la empresa educativa más grande en el país con el slogan de “Lo mismo pero más barato”, aplicado a la educación, además de mejorar su organigrama y lograr el control absoluto de lo que sucede en el aula “[...] *contar con un organigrama capaz de permitir que las actividades se lleven a cabo y cada empleado cumpla con su responsabilidad, para que los planes y programas se realicen de acuerdo a lo establecido*[...]”⁶⁴ Durante los tres registros, el trato con los padres de familia, los alumnos y los maestros, pudimos observar que poco de esta escuela estaba funcionando bien tanto para los alumnos como para los maestros y padres de familia. El organigrama del plantel (y también el general) parecía entorpecer, en vez de facilitar, el proceso educativo, de tal forma que había momentos en los que la comunicación

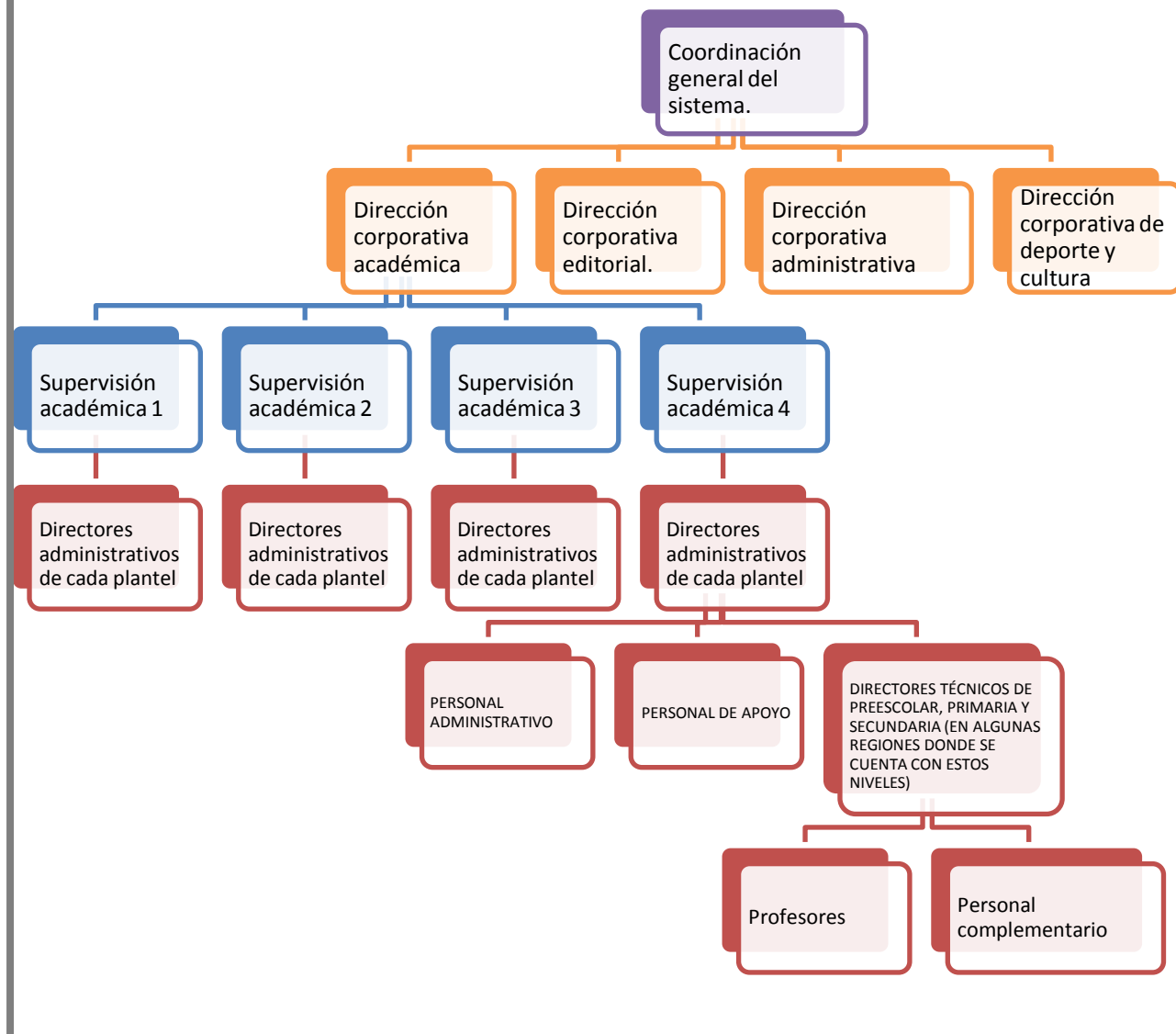
⁶⁴*Ibid.*

pareciera un teléfono descompuesto en el que todos decían algo pero nadie se entendía.

II.1.2 ORGANIZACIÓN ACADÉMICA Y ADMINISTRATIVA DEL SISTEMA VALLADOLID

Desde el 2009 hasta este año, la organización del Sistema Valladolid ha sido la misma, en la que anualmente los coordinadores generales y las direcciones corporativas toman decisiones (algunas independientes y otras con base en supervisiones que explicaremos adelante) que afectan a todos los planteles, decisiones que son comunicadas a las supervisiones académicas y a los padres de familia mediante circulares. Cada semestre los colegios del país reciben inspecciones generales en las que se envía a gente de la matriz a cada plantel. Esas supervisiones son coordinadas por la dirección corporativa académica, que a su vez rinde cuentas a la Coordinación General, de forma que la organización jerárquica queda como se muestra en el cuadro 1 (v. *Infra*). Semanalmente cada plantel entrega un informe de cada uno de sus grupos a la matriz sobre alumnos sobresalientes, inasistencias y alumnos “indisciplinados” (textualmente) que requieren asesoría académica o apoyo psicopedagógico. Desafortunadamente, no se buscan las causas y los contextos de la indisciplina de estos estudiantes que en los registros generales quedan catalogados bajo una etiqueta superficial y relativa en donde el término mismo con el que se les califica es ambiguo y descontextualizado. Bimestralmente en todos los planteles se cita a los padres de familia para entrega de boletas y para informar acerca del rendimiento del alumno durante el periodo. Además se da aviso a los padres acerca de los planes del colegio para el siguiente bimestre (festivales, actividades extraescolares, necesidades del colegio, decisiones a llevarse a cabo, etcétera). Al finalizar cada ciclo escolar, en una convención de directores, se evalúa el trabajo realizado y se acuerdan los cambios o innovaciones que deberán implantarse para el siguiente ciclo.

Cuadro 1. ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA DEL SISTEMA VALLADOLID

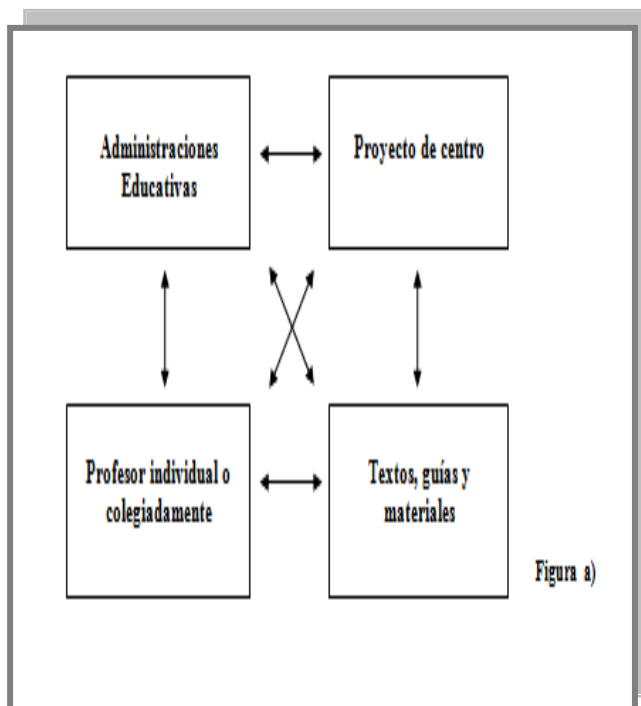


Por el tipo de organización del Sistema es difícil que los padres y que la comunidad en general que rodea a cada plantel, tomen parte en las decisiones que se asumen, en los planes de estudio, en las modificaciones necesarias o en la solución de problemas. Este punto es especialmente problemático porque los directores administrativos no tienen la autoridad absoluta para tomar decisiones importantes en su propia escuela y la comunicación con las autoridades generales es muy difícil y en algunas regiones, como las del centro y sur, hasta costosa si tomamos en cuenta que el modo más sencillo de comunicarse, gracias a la gran distancia, es telefónicamente, llamadas que además generalmente no pueden ser contestadas por personas autorizadas (lo mismo sucede en el caso de los correos electrónicos, que no siempre

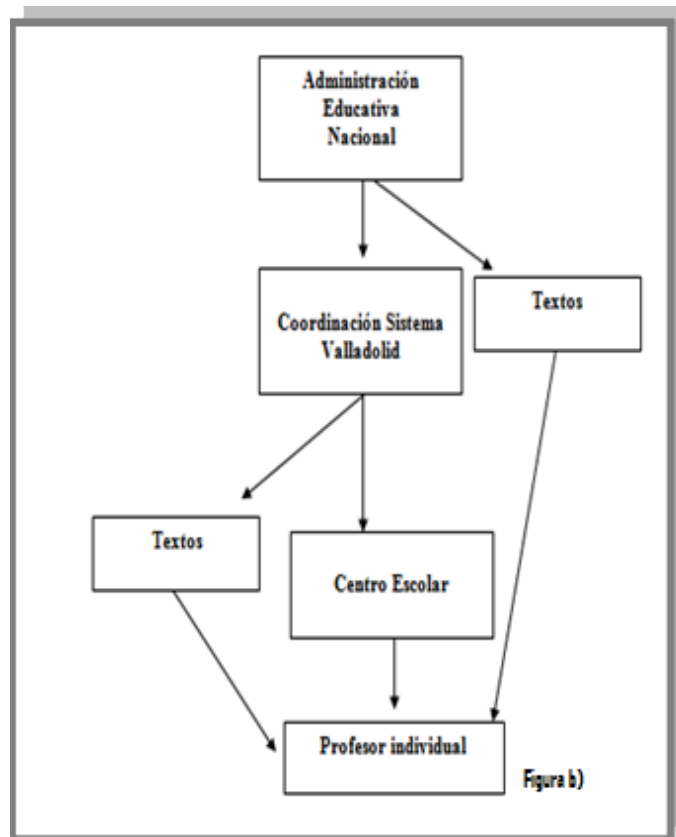
reciben atención por parte de personal facultado para resolver conflictos). Así, muchas de las inquietudes de la comunidad escolar quedan sin solución pronta y directa.

El tipo de administración del Sistema Valladolid es burocrática, corriente administrativa que se caracteriza por la poca o casi nula relación del ambiente con la organización, la despersonalización de los trabajadores (que se caracterizan por su obediencia a superiores, normas y reglas), por la poca autonomía del centro escolar y por su visión de un medio ambiente casi inmutable que no es tomado en cuenta para los cambios y el desarrollo del centro educativo. Sin embargo la característica más marcada de este modelo administrativo es la comunicación vertical mediante órdenes descendentes, impidiendo la retroalimentación y el enriquecimiento. Nosotros además ponemos énfasis en la falta de respeto y estima inadecuada a los contextos en los que pretende insertarse el Sistema Valladolid y en las desventajas que abordamos anteriormente de la concepción del currículum como prescripción.

Si Gimeno Sacristán (figura a)⁶⁵ propone que el esquema de relación entre los ámbitos del modelo de diseño curricular como construcción (administración, centro educativo, docente, editoriales), sean de interdependencia, comunicación y a la vez autonomía (como muestra la figura a), el modelo del Sistema Valladolid propone un esquema completamente contrario en el que el maestro es receptor de todas las órdenes superiores y en el que se suma otro ámbito prescriptor que regula supervisan su práctica (Figura b, realizada por nosotros para este trabajo).



⁶⁵ Gimeno, Sacristán, José. *Comprender y...*, p.252



II.2 CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL COLEGIO VALLADOLID, PACHUCA, HIDALGO ⁶⁶

Este plantel se encuentra ubicado en Camino sin número, parcela # 74, zona 1, p 1 , Ejido Aquiles Serdán, Pachuca, Hidalgo, en una zona casi marginal de la ciudad, en una calle que hasta enero del 2009, mes en el que se realizaron los registros, ya contaba con luz eléctrica pero que carecía de pavimentación y de servicios básicos como agua potable y drenaje. La escuela se encuentra dentro de un camino en las faldas del Cerro de San Cristóbal, a pie de carretera. Del lado derecho está el Panteón Municipal y del izquierdo el Centro de Readaptación Social del Estado de Hidalgo. En la parte de atrás de la escuela existía un gran tiradero de basura del que aún había restos

⁶⁶ Los datos estadísticos que manejamos en este estudio se obtuvieron del Centro de Investigación INEGI en Pachuca, Hidalgo, en marzo del 2009. No se encuentran disponibles en línea, porque corresponden a las AGEB (Áreas Geoestadísticas Básicas) del 2005. Las AGEB son zonas que el INEGI va delimitando dentro de cada ciudad para fines censales. Actualmente están disponibles en línea las AGEB del Censo de Población 2010 de Pachuca, Hidalgo, sin embargo en la zona que estudiamos en este trabajo los datos de ese año no se encuentran agrupados en colonias sino en zonas más amplias, disponibles en: http://www3.inegi.org.mx/sistemas/Ageurbana/entidad_indicador.aspx

cuando se realizó esta investigación. Según datos del INEGI⁶⁷, este lugar no tenía hasta el 2002 asignación de nombre porque se trataba de ejidos, lotes baldíos y algunas casas, muchas improvisadas, algunas hechas de desechos de madera, lámina y cartón, concentradas especialmente en la parte de atrás de la Penitenciaría del Estado. Actualmente la zona inmediata que rodea esta región aparece como parte de la Colonia Villa A. Serdán, sin embargo en los mapas interactivos del INEGI esa zona específica no tiene asignación a alguna colonia⁶⁸ mientras que en otros aparece como parte de Mártires del 18 de agosto⁶⁹. En este lugar las calles no guardan uniformidad en sus nombres; algunas llevan títulos de santos, otras de plantas o animales y una más de una escritora mexicana.

En el 2009, los lugares más altos de la zona no aparecían en los planos de la ciudad o tenían una leyenda que decía “*sin asignación de nombre*” porque son parte de uno de los cerros que rodean la Ciudad de Pachuca⁷⁰, lo que significa que no habían sido tomados en cuenta por estar semidespoblados, con grandes zonas vacías y algunas con hileras de casas hechas con materiales de desecho. También había espacios sin calles entre los asentamientos irregulares, algunos incluso sin llegar a ser caminos de terracería o veredas, eran parte del monte. En los mapas se podía encontrar que algunos bordes estaban rodeados por una línea llamada “línea de Mohoneras. Según María Moliner, que escribe el término como “mojoneras”, éstas son una serie de postes que se ponen en un terreno para marcar sus límites⁷¹. Frecuentemente el INEGI pone mojoneras para marcar terrenos no demarcados, poco habitados, marginales, áridos, etcétera.

Al principio del ciclo escolar 2008-2009 el acceso al colegio era de terracería. La promesa de que la calle estaría pavimentada no se cumplió hasta el mes de enero (2009), por lo que el camino para llegar en época de lluvias era difícil porque el cerro tenía pequeños deslaves que hacían que los carros se atascaran en el barro.

⁶⁷ INEGI. *AGEB2005. IRIS-SCINCE II por colonias. Censo de Población y Vivienda 2005*, Pachuca, Hidalgo. *Información Referencial* [Disco compacto], Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, México, 2005

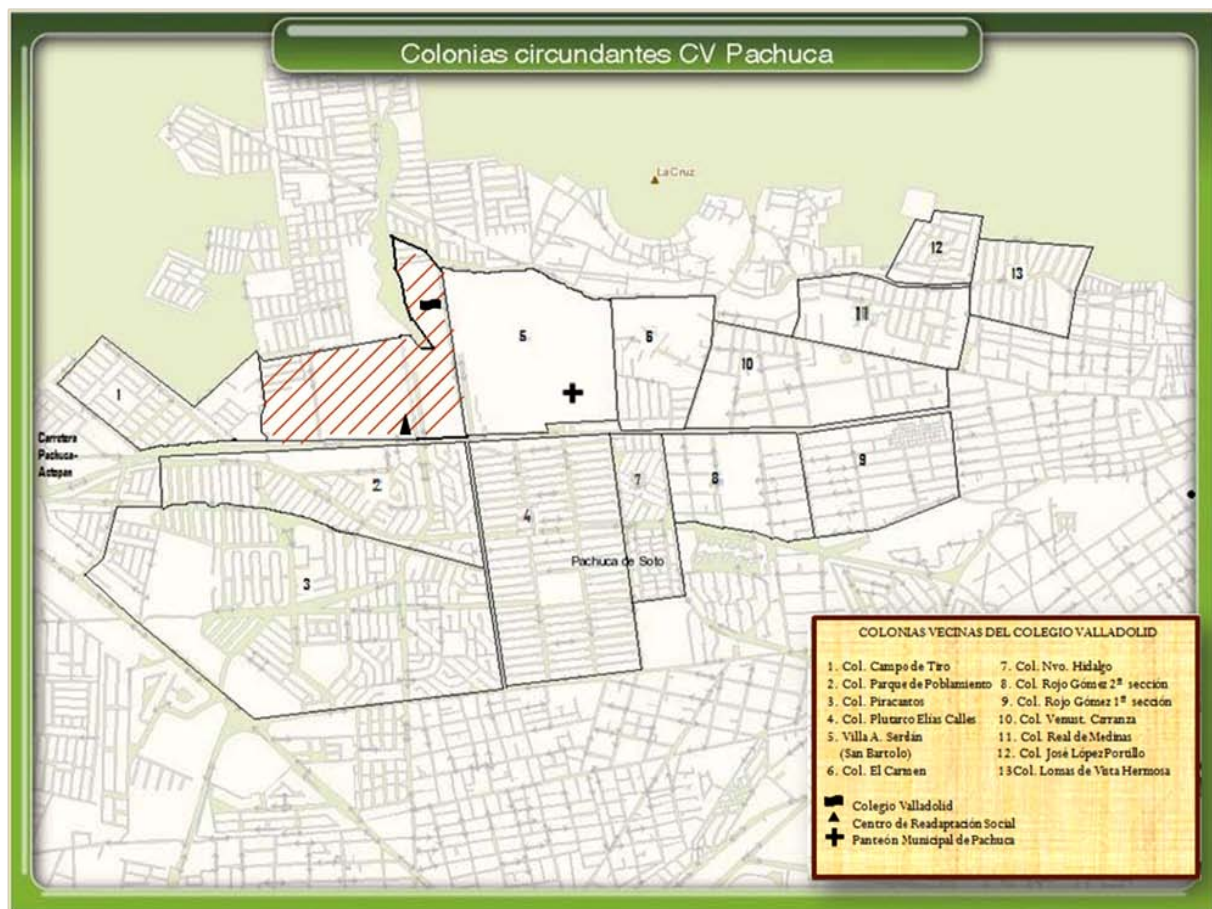
⁶⁸ Cf. INEGI. “Identificar”. *Mapa Interactivo* [en línea]. Consultado por última vez el 2 de noviembre del 2012. Disponible en: <http://gaia.inegi.org.mx/mdm5/viewer.html>

⁶⁹ *Google maps*. <http://maps.google.com.mx/>

⁷⁰ Pachuca es una ciudad minera, vecina de Real del Monte, rodeada por cerros al norte y por algunas colinas en el resto de la ciudad, que en sus márgenes albergaba a los trabajadores de las minas, es decir, a gente de condición muy humilde. Además la ciudad está rodeada por las estribaciones de la Sierra de Pachuca al norte y al sur se eleva el Cerro de los Pitos y se abre el Valle de México, todo lo demás son colinas y en la parte baja se encuentra el centro de la ciudad. La escuela se encuentra en la zona noroeste

⁷¹ Moliner, María. *Op. cit.*, p.635

Abajo mostramos el mapa de la zona del colegio junto con las colonias que la rodean, y aunque quizá parecería más pertinente dejarlo dentro de la sección de anexos, consideramos que su inclusión aquí resulta fundamental para la mejor inteligibilidad de la descripción que haremos más adelante.



72

La escuela se encuentra en la zona noroeste de la ciudad, una región económicamente contrastante. El área más cercana al colegio es insegura, sobre todo en las tardes, ya que está muy despoblada y es albergue de indigentes, jóvenes marginados que se agrupan en bandas y gente de muy escasos recursos. El centro escolar en 2009 estaba rodeado por trece colonias⁷³. Las más próximas son populares y de clase media-baja. Conforme se avanza hacia el este las colonias van mejorando su condición socioeconómica y son de clase media y media-alta. Lo anterior fue una estrategia del Colegio y, en general, del Sistema Valladolid, ya que el mayor atractivo que ofrecía (y que sigue ofreciendo a la fecha) el plantel en toda su publicidad (hecha a

⁷² “Colonias circundantes“, en INEGI, *Mapa..* Modificado por nosotros para este estudio.

⁷³ Actualmente en el mapa aparece una más en la zona norte. (v. *supra*)

base de carteles de aluminio repartidos por todas las colonias cercanas) es que se dan dos horas diarias de inglés y clases de computación en instalaciones nuevas por una colegiatura mensual de \$950.00 (novecientos cincuenta pesos). Si consideramos que las escuelas particulares que se encuentran en un radio de 40 km de esta región, ofrecían colegiaturas que oscilaban entre los dos mil y los tres mil quinientos pesos, entonces es comprensible que esta escuela haya sido atractiva, tanto para las colonias populares como para las de clase media, especialmente después de la crisis económica, en la que, a partir del ciclo escolar 2008, muchos padres de familia de escuelas privadas sacaron a sus hijos de colegios como el Miravalle, el Instituto Hidalguense y el Colegio Cervantes, los tres más grandes, renombrados y caros de la zona. Además, no había muchos colegios en esta región de la ciudad, salvo pequeñas escuelas con instalaciones deficientes, que generalmente se trataban de casas adaptadas, sin espacios suficientes, sin jardines y con colegiaturas de entre \$1,200.00 (mil doscientos pesos) y \$1,800.00 (mil ochocientos pesos).⁷⁴ Por otro lado, el gasto inicial de entrada a las escuelas cercanas a estas trece colonias, entre inscripción, cuotas de mantenimiento, libros y uniformes ascendía a cantidades entre los siete y los dieciséis mil pesos, mientras que el Sistema Valladolid cuenta con su propia imprenta y su propia maquila de uniformes que surte a todos los planteles del país, reduciendo los costos iniciales de ciclo escolar en un 40% aproximadamente comparado con la cantidad menor que mencionamos antes.

El bajo costo del colegio, su publicidad y las instalaciones hicieron que para el inicio del ciclo escolar 2008-2009 se inscribieran alumnos de diversos estratos socioeconómicos. Según los datos de la Dirección General del centro escolar, aproximadamente el 70% de los estudiantes provenía de las colonias más cercanas a la escuela: Campo de Tiro, Parque de Poblamiento, Piracantos, Plutarco E. Calles, Villa Aquiles Serdán, El Carmen, Nuevo Hidalgo, Rojo Gómez (primera y segunda sección)⁷⁵, Venustiano Carranza, Real de Medinas, José López Portillo y Lomas de

⁷⁴ Por ejemplo el Colegio Tollan (\$1,250.00), El colegio René Zazzo (\$1,400.00) y el colegio Sor Juana Inés de la Cruz (\$1, 200.00), los tres para el ciclo escolar 2008-2009. Actualmente el Colegio Valladolid cobra una colegiatura de \$1,300.00 mensuales, cuando las cuotas ascendieron a \$2,000.00, \$2250.00 y \$2712.00 respectivamente.

⁷⁵ Se trata de una sola colonia, sin embargo por su tamaño el INEGI la ha dividido en 2 secciones. En este estudio las tomamos como dos separadas.

Vista Hermosa. Estas 13 colonias son las que rodean al colegio⁷⁶. Para conocer mejor los datos socioeconómicos de esta zona de la ciudad y, por lo tanto, también de las condiciones de la mayoría de los alumnos del plantel, consultamos los datos estadísticos disponibles en el INEGI, sin embargo como éstos se encontraban dispersos y para estudiarlos y poder comparar la situación de las colonias, agrupamos los rubros en tres rangos que nombramos escolaridad⁷⁷, empleo y vivienda y nivel de vida y se ordenaron las colonias de acuerdo a la proximidad que guardan con la zona del Colegio Valladolid (como podemos ver en el mapa de abajo). Se eligieron las categorías que se iban a utilizar de cada uno de los tres rubros⁷⁸ (ver tabla de categorías por rubro) y de las cifras se obtuvieron los porcentajes por colonia (ya que las cantidades totales no nos servían para hacer un comparativo entre ellas porque tienen diferente densidad de población)⁷⁹. Después se elaboraron algunas tablas con los porcentajes y se elaboraron gráficas para comparar las colonias.

TABLA DE CATEGORÍAS POR RUBRO					
EDUCACIÓN		EMPLEO		NIVEL DE VIDA	
1	Población total	9	Población ocupada	16	Hijos x mujer(15 a 49)
2	Población de 0 a 14 años	10	Población sector secundario	17	Total de viviendas
3	Población 6-14 que asiste a la escuela	11	Población sector terciario	18	Viviendas de materiales precarios
4	Población de 15 en adelante alfabeta	12	Menos de 1 salario mínimo	19	Viviendas sin drenaje
5	Población 15 y más en rezago educativo	13	Hasta 1 y 2 s. m.	20	Viviendas con energía eléctrica
6	Población 15 y más sin instrucción	14	Más de 2 y hasta 5 s. m.	21	Viviendas c/ agua entubada
7	Población de 15 y más con instrucción Media Superior y Superior	15	Más de 5 s. m.	22	No derecho-habientes
8	Promedio de escolaridad				

80

De las gráficas encontramos:

⁷⁶ Elegimos estas colonias porque aunque había alumnos que asistían a esta escuela de colonias que en 2009 estaban recién formadas, además de algunos del resto de la ciudad, la mayoría provenía de estas trece.

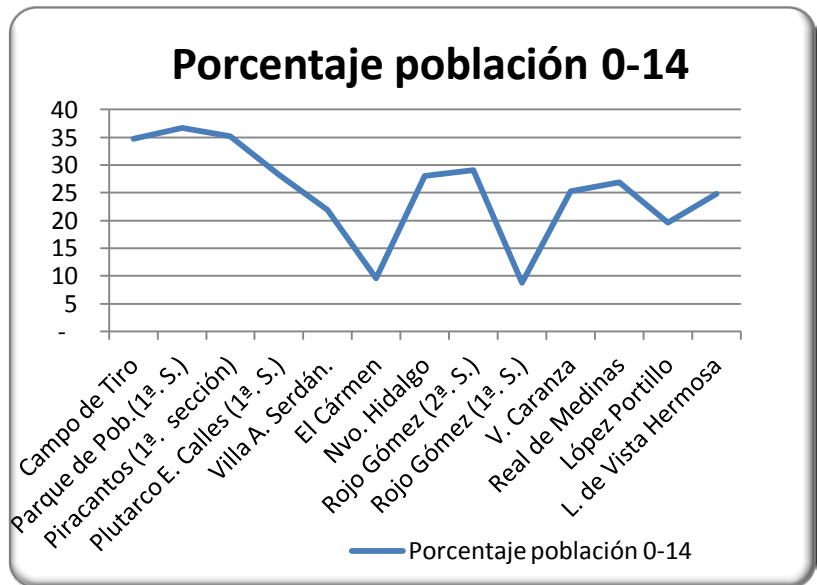
⁷⁷ En este rubro los porcentajes de la población alfabeta, que se cuenta de 15 años en adelante, se obtuvieron restando a la población total la población de 0 a 14 años. Y se conservó la categoría de población de 0 a 14 años dentro de la tabla porque es el rango de edad de estudiantes que cursan la educación básica. De este dato se obtuvo el porcentaje respecto a la población total para conocer la relación de alumnos por colonia que podrían asistir a este colegio.

⁷⁸ El total de categorías que nos ofrecía el INEGI por cada colonia era de 227, nosotros elegimos 26 para hacer este estudio.

⁷⁹ v. anexos 2, 3, 4, 5, 6 y 7

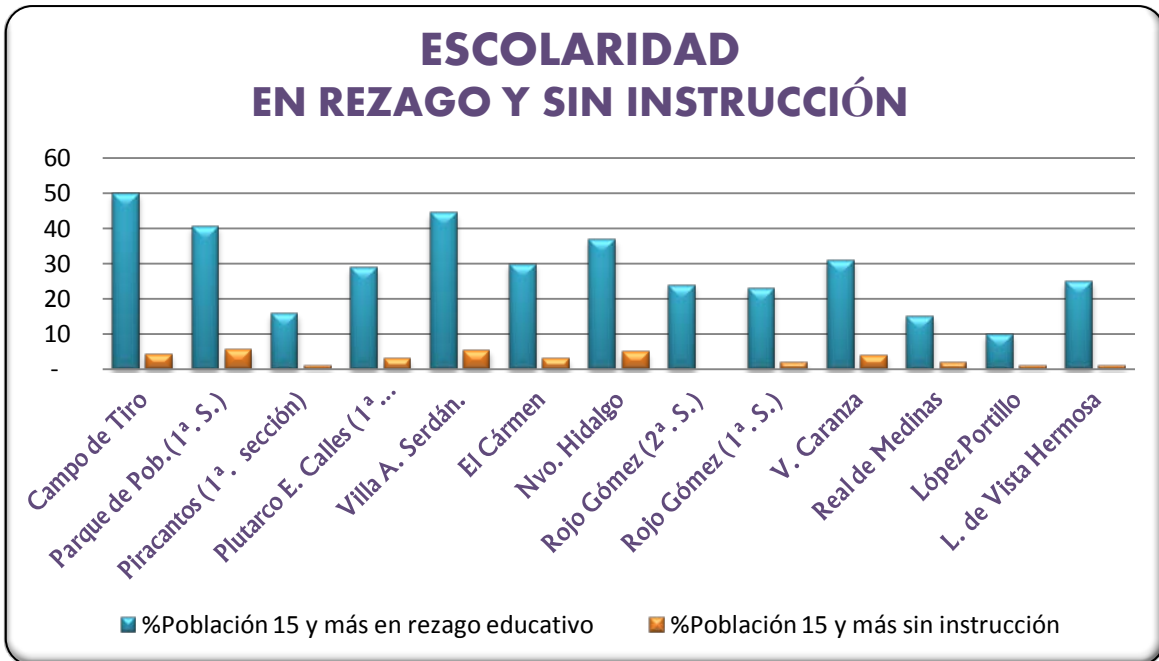
⁸⁰ Tabla elaborada por nosotros a partir de las categorías elegidas para el desarrollo de este trabajo.

1. El nivel económico tiende a elevarse conforme más alejadas están las colonias de la zona de la escuela. Sin embargo, la distancia entre la escuela y la colonia más alejada que consideramos en este estudio es de cerca de 4 km y la distancia entre las colonias más alejadas entre sí (Piracantos-Vista Hermosa) es de aproximadamente 6 km⁸¹.



2. En las colonias donde la población cuentan con un mayor nivel educativo y un mejor nivel económico, hay un promedio menor de hijos por familia.
3. Las tres colonias con más rezago educativo son las que rodean el área del colegio: Campo de Tiro, Parque de Poblamiento y Villa Aquiles Serdán, que también son las que alcanzan el más alto índice de habitantes sin instrucción alguna.
4. Tres de las colonias más cercanas a la escuela son las que más porcentaje tienen de población entre 0 y 14 años de edad, es decir las que en el mapa se encuentran numeradas con el 1,2,3 y4, seguidas por la 7 y la 8.
5. Las dos colonias con menos recursos y más nivel de rezago educativo, Villa A. Serdán y Campo de Tiros, ambas pegadas a la escuela, son las que más población de 0 a 14 años tienen.

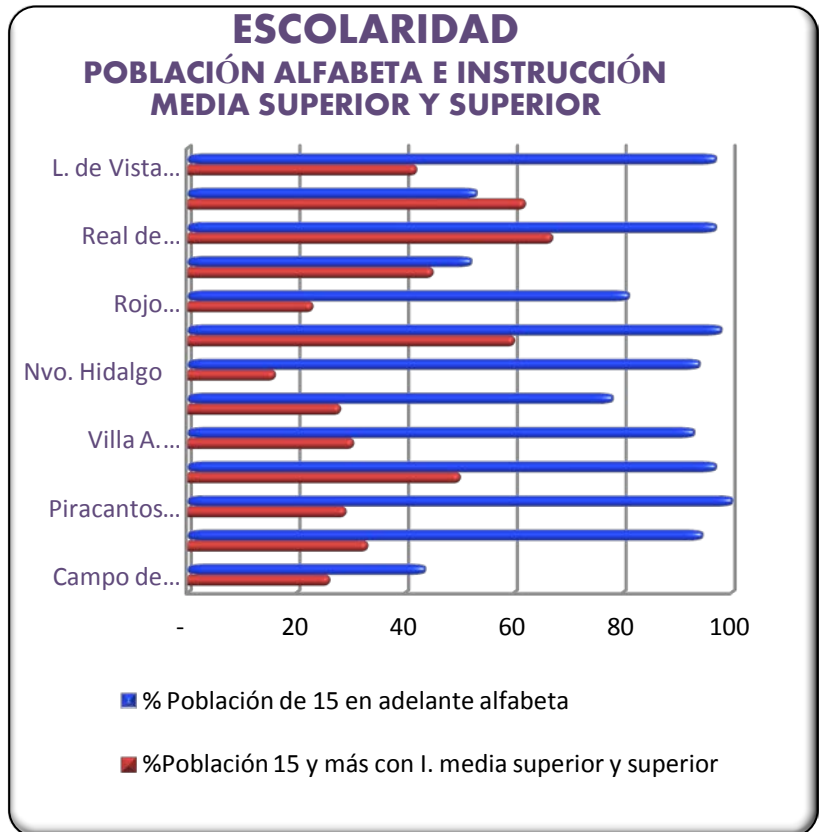
⁸¹ INEGI. *Mapa digital*. <http://gaia.inegi.org.mx/mdm5/viewer.html>



6. Tres de las colonias con más población alfabetizada, son también las que mayor población tienen con estudios de nivel medio superior y superior; Real de Medinas, Rojo Gómez (segunda sección) y Plutarco Elías Calles.

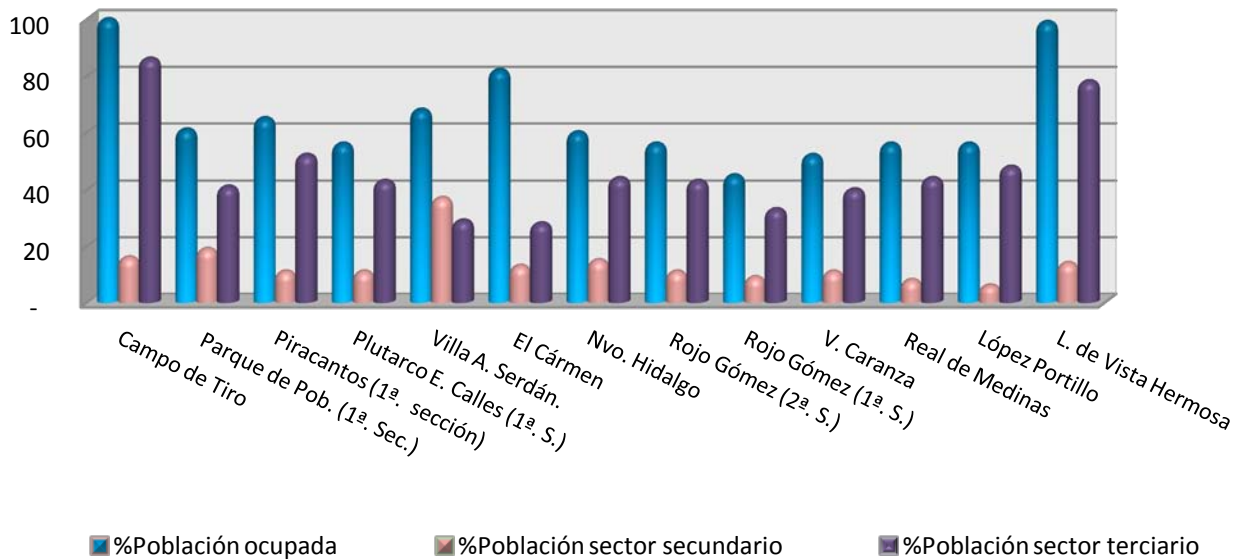
7. De las tres colonias en las que la población percibe menor ingreso (menos de un salario mínimo), Villa Aquiles Serdán (34%) y Parque de Poblamiento (14%) son dos de las que rodean a la escuela

8. Las dos colonias en las que la población percibe más ingresos (más de 5 salarios mínimos), son las que se encuentran más alejadas de la escuela; Lomas de Vista Hermosa y López Portillo.



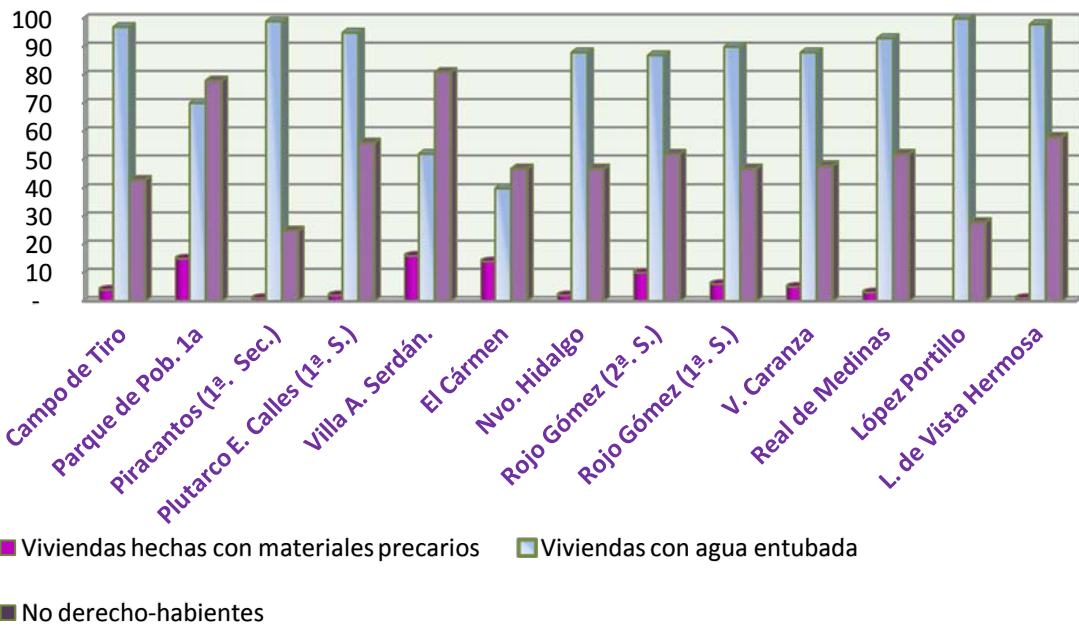
EMPLEO

Ocupada, sector secundario, sector terciario



9. La población de las colonias Campo de Tiro y Real de Medinas perciben casi el mismo ingreso (5% menos de un salario mínimo, 17% entre 1 y 2 salarios mínimos, 34% más de 2 y hasta 5 salarios mínimos y 20% y 12% respectivamente para la población con más de 5 s.m.), sin embargo sus niveles de escolaridad son completamente opuestos ya que Campo de Tiro es la única en la que se ubican todos en un nivel bajo y Real de Medinas es la única en la que todos están en nivel medio-alto. Sus ubicaciones respecto a la escuela también son opuestas ya que la segunda es de las tres más lejanas.
10. Doce colonias se encuentran mayoritariamente en el sector terciario. Villa Aquiles Serdán, a la que pudiera pertenecer la zona de la escuela, tiene como sector laboral predominante el secundario, lo que indica que es una colonia preponderantemente obrera, artesanal y de comercio informal.
11. Las dos colonias con los porcentajes más altos de casas hechas con materiales precarios (viviendas improvisadas hechas de cartón, lámina, madera, plástico, etcétera) son Villa A. Serdán y Piracantos, que también tienen el nivel más bajo de derechohabientes.

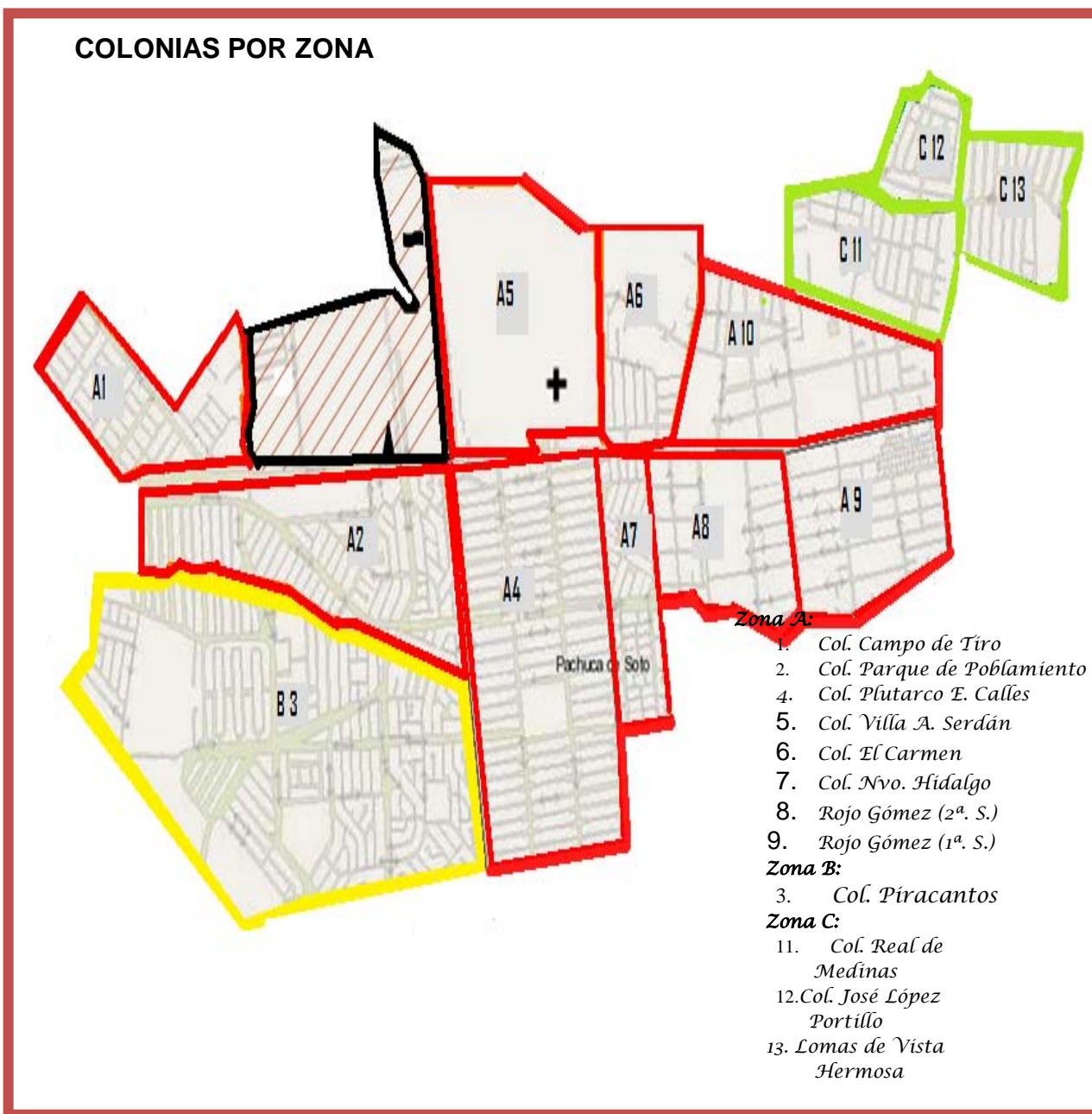
VIVIENDA Y NIVEL DE VIDA



Un segundo ejercicio fue comparar las tres tablas de rubros para ver si las categorías se encontraban en niveles similares de acuerdo a la colonia, es decir, para comprobar si las colonias que tenían niveles altos de bienestar en un rubro, también lo tenían en los otros dos. En otras palabras, juntamos las tres tablas para comprobar las coincidencias en los niveles de cada colonia. Para hacer este ejercicio de comparar los rubros, ordenamos los niveles de bienestar en 3 categorías; a las colonias que comparadas alcanzaban mayor nivel de bienestar se les asignó el color verde, a las que alcanzaban un nivel medio de bienestar se les asignó el amarillo y las que comparadas obtenían los niveles más bajos en cada rango se les asignó el color rojo. Después se juntaron las tablas para obtener una sola (ver anexo 7). De acuerdo a la predominancia de color, se clasificaron las colonias por colores en A, B y C. De este análisis encontramos:

1. Los niveles de bienestar tienden a coincidir en los 3 rubros en las colonias 4, 5, 6, , 8 y 9.
2. De las trece colonias elegidas, exceptuando “Campo de tiro” y “Piracantos”, las más cercanas son las de niveles más bajos en los rangos de empleo, educación y

vivienda y nivel de vida, es decir, “Parque de Poblamiento”, “Villa Aquiles Serdán”, “El Carmen”, “Venustiano Carranza”, “Nuevo Hidalgo” y “Rojo Gómez”.



82

3. Las colonias con los niveles de bienestar más altos, son las más alejadas; “Real de Medinas”, “López Portillo” y “Lomas de Vista Hermosa”.

⁸² INEGI. *Colonias...* Op.cit. Modificado por nosotros para este trabajo.

4. En cuanto al nivel educativo, las colonias más próximas al Colegio Valladolid oscilan entre un grado promedio de escolaridad entre los 7.52 años y los 9.7, en tanto que las tres más alejadas, oscilan entre los 10.7 y los 12.68 años.
5. A mayor salario, mayor es la escolaridad de los adultos de más de quince años, situación más frecuente en las colonias más alejadas. El alto porcentaje de educación media superior y superior de la población de las colonias de la zona C, supone que los alumnos de educación básica tienen mayor acceso a fuentes culturales y medios de información y, por lo tanto, también tienen una ventaja en la escuela (del mismo modo, para los alumnos de la zona A los niveles que alcanzan en estos rangos son una desventaja).
6. En dos colonias encontramos que en la comparación de las tres tablas no hay uniformidad; la primera es Campo de tiro en la que el nivel de empleo era alto, el de vivienda y vida era medio y el educativo era bajo. La segunda es Rojo Gómez, 2ª sección, en donde los niveles de educación, vivienda y nivel de vida eran medios y el de empleo era bajo.
7. El nivel de estudios más altos que contemplaban los datos del INEGI en 2009 no era directamente proporcional al bienestar económico en estas colonias ya que las tres con más altos niveles de educación media superior y superior (Rojo Gómez 2da sección, José López Portillo y Real de Medinas) no eran las más altas en el rango de empleo. Esto indica que el nivel de escolaridad no constituye una garantía para obtener mayores ingresos económicos.

El estudio socioeconómico de las colonias de la zona en la que se ubica el Colegio Valladolid reflejó un escenario de desigualdad y falta de oportunidades entre los pobladores de una zona de no más de 5000 kilómetros cuadrados. Esa situación social se hizo también manifiesta en el salón de clases durante los registros. Los padres de bajos recursos hicieron su mejor esfuerzo por enviar a sus hijos a escuelas de paga, lo que les resultó contraproducente en varios aspectos como la disminución de recursos familiares, la mediocridad en la enseñanza, la falta de herramientas de estudio que la escuela exige y presupone que los niños tienen (ya que el colegio para el 2009 no contaba con biblioteca, internet o espacios de estudio), las continuas exigencias del

centro escolar que implicaban desembolsos o la marginación de sus hijos por el bajo rendimiento académico. El fenómeno de tener colonias tan cercanas y tan dispares explica (en parte) uno de los problemas que observamos durante los registros en el que había alumnos más avanzados y con más información que otros, lo que provocaba automáticamente que algunos se atrasaran en los contenidos. De ellos, unos perdían el interés y otros se sentían demasiado presionados, probablemente también debido a que dentro del aula convivían alumnos que provenían de colonias con altos grados de analfabetismo y rezago educativo mientras que otros habitaban en ambientes con pobladores más instruidos que pudieron servirles de apoyo. Las consecuencias para la docente se hacían manifiestas con la dificultad que encontraba para exponer los contenidos del programa, especialmente cuando había que manejar varias estrategias fuera del plan prescrito. La docente continuamente debió enfrentarse a un grupo heterogéneo, en el que el desnivel entre las estrategias de aprendizaje creadas por algunos alumnos contrastaban con el temor, el aburrimiento y la falta de interés de otros. La planeación y el desarrollo de las clases se complicaba por la diferencia en los requerimientos de los alumnos y por la falta de pericia de la profesora.⁸³ Si bien todo esto nos da como resultado un caleidoscopio sociocultural al centro del aula que permite a los alumnos un enriquecimiento mediante el intercambio y la convivencia diaria, esas experiencias deben procesarse, *realizarse* en el sentido inglés del término. Es decir, necesitan hacerse evidentes y quedar de relieve con toda claridad en el contenido, a fin de que los alumnos las reconozcan, las manejen, las cuestionen, propongan soluciones y, en una palabra, se contemplen dentro de los contenidos planeados.

II.3 ORGANIZACIÓN ACADÉMICA Y ADMINISTRATIVA DEL COLEGIO VALLADOLID, PACHUCA

Este colegio en 2009 tenía una directora y un director administrativo enviados de la matriz del Sistema Valladolid en Mazatlán para abrir el nuevo plantel. Ellos supervisaban las actividades académicas, además de las administrativas y cumplían el

⁸³ Lo anterior pudimos comprobarlo investigando con algunas profesoras que daban asesorías de nivelación en las tardes, preguntándoles cuál era el problema principal de los alumnos que atendían, a lo que en general respondieron que se trataba de alumnos con muy bajos niveles que a lo largo del curso se habían ido atrasando cada vez más. También señalaron que solían fallar con tareas y que había falta de apoyo en casa.

rol de directores generales. Semestralmente llegaban al plantel dos supervisores de la Coordinación General del Sistema Valladolid y revisaban las instalaciones, las finanzas, el trabajo de los docentes y aplicaban exámenes a diferentes alumnos de cada grado, elegidos al azar, además de revisar libretas y trabajo en libros. Ellos hacían un reporte general y lo llevaban a Sinaloa.

Las funciones administrativas las realizaban dos secretarias desde la dirección, junto con la directora general. Estas empleadas administrativas ayudaban con la contabilidad, el registro de los depósitos del banco, los adeudos en colegiaturas y el pago del personal. También se encargaban de verificar las cuentas de los ingresos extraordinarios provenientes de los programas para recaudar fondos. Por su parte la directora general tomaba decisiones en cuanto al cuidado del plantel, administración de recursos, asuntos relacionados con la disciplina escolar, pago a docentes, contratación de servicios y en general lo concerniente al funcionamiento y conservación de la escuela. Era ayudada en todo momento por el director que la suplía cuando se ausentaba, pero ella era la cabeza del centro escolar. Además resolvía junto con el director administrativo los conflictos planteados por los padres de familia (sin embargo no tenía facultad para resolver problemas mayores como aumentos de sueldos, inversión en infraestructura, cambios en la forma de abordar los contenidos curriculares y en general se mantenía en contacto continuo con la Coordinación Nacional). Frecuentemente carecía de facultades para resolver cuestiones financieras y reclamos de los padres de familia respecto a falta de calidad en los uniformes escolares, inconformidades con las cuotas adicionales, actividades para recaudar fondos para el Sistema Valladolid, falta de equipamiento en las aulas, material de cómputo y bibliográfico. A este escenario se sumaba la falta de conocimiento del contexto, de la ciudad, las autoridades y la gente, por lo que le resultaba muy complicado resolver cuestiones como la falta de energía eléctrica, la inseguridad, la falta de agua potable y pavimentación de la calle que habían prometido las autoridades estatales cuando se decidió establecer un nuevo plantel en Hidalgo. Como es de suponerse, la Coordinación General del Sistema Valladolid había enviado a los directores con un presupuesto que al poco tiempo se agotó. Para febrero, después de los registros que aquí se presentan, los directores fueron destituidos, regresados a Mazatlán y en su lugar se envió a otro matrimonio de talante autoritario, en otras palabras, se destituyó a los directores

administrativos enviados al principio y se mandó a otros de carácter despótico que traían instrucciones específicas de imponer disciplina dentro del plantel y entre los padres de familia.

La primaria y el preescolar tenían una directora técnica cada uno. Ellas se encargaban de cuidar que las labores educativas del colegio marcharan adecuadamente, sin embargo no tenían autoridad para tomar decisiones respecto a contenidos, sanciones, apoyo académico o cuestiones administrativas. En el nivel de preescolar había una profesora para cada grupo, en total tres educadoras. Una de ellas fungía además como directora técnica del nivel. Las directoras técnicas se encargaban de apoyar a los directores generales, mostrarles el contexto, ayudarlos con trámites, selección de personal y supervisión académica, sin embargo estas directoras eran docentes inexpertas y continuamente incurrían en errores que provocaban reclamos y descontento entre los padres de familia. A ellas las apoyaba en la supervisión una prefecta. Su trabajo consistía en vigilar a los alumnos, llamarles la atención y en casos más graves llevarlos ante la directora técnica, abrir y cerrar la puerta, llamar la atención a los padres de familia cuando incurrían en alguna falta, vigilar la asistencia y los retardos de los estudiantes, vigilar el cumplimiento en orden y limpieza en uniformes y aseo personal, el mantenimiento de las instalaciones, cuidar que los estudiantes permanecieran en sus aulas y que los docentes cumplieran cabalmente con sus horarios. Ella, a su vez, coordinaba los trabajos del jardinero, la cocinera y los encargados de la limpieza.

La cocinera además tenía la labor de quedarse con los alumnos que se quedaban hasta tarde (la escuela ofrecía el servicio de guardería para padres que tenían un horario laboral más extenso que el de clases).

La primaria tenía una plantilla de 7 profesoras de español, una directora técnica, dos profesoras de inglés (una de la materia de gramática y otra de matemáticas y ciencias), una psicóloga que además impartía la materia de valores, una profesora de computación, una profesora de educación artística y un profesor de educación física (ambos daban clases a preescolar también). Las profesoras no contaban con auxiliares a pesar de que se rebasaba el límite de alumnos previsto para cada grupo (30). La

preparación académica de las profesoras de preescolar era de carrera magisterial. En primaria las docentes titulares eran licenciadas en educación y había también una licenciada en pedagogía. Por su parte, la profesora de computación era licenciada en informática y la profesora de artes era promotora de educación artística.

De la matriz se enviaba a la escuela mensualmente una programación de actividades acorde con el programa de la Secretaría de Educación Pública. Las docentes titulares de cada grupo se encargaban de transcribir estas actividades a su planeación semanal, misma que era supervisada y aprobada por la directora técnica y enviada a la matriz del Sistema cada fin de semana.

II.4 INFRAESTRUCTURA FÍSICA Y SERVICIOS DEL COLEGIO VALLADOLID, PACHUCA, EN 2009

Los edificios de los planteles del Sistema Valladolid en el país son muy similares entre sí, están prediseñados y sólo se le hacen algunas modificaciones en cada región. El propósito es que sean uniformes y representen un rasgo característico del Sistema. Se trata de edificios blancos y sobrios, generalmente de dos plantas, rectangulares, con grandes extensiones de áreas verdes que, de ser necesario, permitan ampliaciones en la construcción. El Colegio Valladolid Plantel Pachuca se encuentra en un terreno total de aproximadamente siete hectáreas, de las que aproximadamente 400 metros cuadrados estaban en 2009 ocupados por el edificio del colegio. La escuela constaba de dos plantas, se trataba de un edificio rectangular con salones en ambas caras. La planta baja tenía en la cara frontal cuatro salones y cuatro en la parte de atrás. Los salones de enfrente estaban ocupados por las oficinas y dirección, la sala de cómputo, el salón de primer grado de primaria grupo “b” y la cafetería. La parte de atrás estaba ocupada con los salones de segundo y tercero de preescolar, primer año de primaria grupo “a” y segundo grado de primaria. Los salones tienen una medida de 4mts x 6mts cada uno y tienen una capacidad para 30 alumnos aunque a principios del ciclo escolar 2008-2009 el grupo de primero de primaria se saturó hasta llegar a 50. La parte frontal del edificio estaba iluminada por la luz del sol durante toda la mañana y la tarde, lo que hacía que la parte de atrás estuviera todo el día en las sombras y que las aulas de esta área fueran frías y oscuras, especialmente en invierno. Estos salones eran

desfavorables para el aprendizaje, especialmente porque hasta enero no hubo energía eléctrica, lo que obligaba a los alumnos a trabajar sin suficiente luz. Por su parte, los salones frontales eran abrazadores al medio día, especialmente los de la planta alta. Ahí se ubicaban los grupos de tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria, todos dando la cara al pasillo que separa los salones. Como en la planta baja, las aulas del lado derecho del corredor que correspondían a tercer y cuarto grados, estaban muy bien iluminadas pero a partir del medio día eran abrasadoras (excepto en días nublados y época invernal). Este estado se agravaba porque no había cortinas en ningún salón, por lo que la luz solar entraba de lleno por los ventanales a partir de las once o doce del día y la luz se reflejaba intensamente en los cuadernos y libros de los estudiantes lo que provocaba que el calor se volviera insoportable para los que se sentaban en las primeras dos filas, pegadas a la pared. Además de representar un riesgo para la salud visual de los alumnos, el trabajo en el aula se veía entorpecido por el malestar que provocaba la temperatura y porque frecuentemente la clase se interrumpía porque los estudiantes se veían en la necesidad de mover sus pupitres o cubrirse la cabeza con sus suéteres. Ambos casos reflejan errores en la planeación del edificio. Esto es comprensible si consideramos que la construcción se realizó en un lapso de tres meses, por lo que, entre otras cosas, no quedó completa la planta alta. La parte que quedó sin terminar fue clausurada con un muro y una puerta de lámina al fondo del pasillo.

La cafetería y el área de cómputo son lugares también espaciosos pero no suficientes para el número de alumnos. Además el área de computación se utilizó hasta que se instaló la luz eléctrica a mitad del ciclo escolar. La institución tampoco contaba con agua a pesar de los fuertes reclamos de los padres que incluso llegaron hasta la Secretaría de Educación Pública del Estado, situación que provocó una supervisión en la que se obligó al colegio a instalar estos servicios. En el primer semestre del 2009 la escuela ya estaba abastecida de agua potable mediante un enorme tinaco que se encontraba afuera de las instalaciones y que era llenado con pipas. Desafortunadamente en los primeros meses del año fue acuchillado durante la noche, lo que dejó al colegio sin este recurso por semanas. Este problema se agudizó durante la época posterior a la contingencia sanitaria por influenza AH1N1 en la que la escuela frecuentemente careció de agua.

Entre los atractivos de los planteles del Sistema Valladolid está que ofrecen (hasta el momento aún lo hacen) guardería sin costo hasta las seis de la tarde, servicio de comedor (con costo adicional), inglés diario, computación, control diario de tareas, guardia de seguridad, transporte escolar económico, talleres y formación de valores, además de libros de texto a bajo costo. Diariamente se imparte una hora de inglés además de dos horas semanales de ciencias (*science*), y tres de matemáticas (*mathematics*). Todos los días los maestros tienen la obligación de registrar en una agenda de tareas que se encuentra en las oficinas de la dirección, el trabajo que han dejado a los alumnos para la casa, de tal forma que si un estudiante no asistió a clases, pueda llamar por teléfono para pedir la tarea. Todos estos servicios fueron atractivos que hicieron que al inaugurarse la escuela muchos padres de familia inscribieran a sus hijos en este colegio. Sin embargo, y quizá por la premura con la que se creó la escuela por el compromiso de abrir la institución a tiempo a pesar de lo que fuera y así poder recuperar la inversión, y probablemente también porque el día que se iniciaron las clases la plantilla de maestros aún estaba incompleta, la organización del centro escolar desde el inicio fue caótica y la escuela pronto comenzó a entrar en conflictos con el contexto. Pero posiblemente la falla más grave no fue inaugurar con prisa el colegio ni tener un equipo de docentes incompleto, tal vez el error más importante estuvo en ver al centro escolar como un negocio por encima de un proyecto vivo y subestimar la participación de directivos, docentes, padres de familia y hasta autoridades de educación pública estatales en el diseño curricular y omitir la labor de los actores principales en el proceso de construcción del plan de trabajo, pretendiendo trasplantar un currículum prefabricado sin más análisis y cuidado que el de calcar un modelo. En menos de medio año el proyecto se empezó a desmoronar. Por un lado la rigidez del Sistema se fijó expectativas muy altas de control absoluto que fallaron estrepitosamente y, por el otro, la falta de ingenio, libertad y amor a la educación impidió que a los directores se les ocurriera crear a partir de lo que su contexto les ofrecía y atender a las necesidades que la realidad de este lugar les estaba exigiendo. Se pensó que una buena oferta en el norte era igual de buena (y suficiente) en el sur. La perspectiva comercial omitió a la visión humana y al final los dueños se vieron obligados a enviar refuerzos que sostuvieran su dominio y autoridad suprema sobre el currículum y la construcción del proyecto del centro. Desde Sonora quisieron “trasplantar”, más que edificar, un colegio del mismo modo en el que se trasplanta una flor, no obstante que

incluso los vegetales requieren ciertas condiciones contextuales para sobrevivir, es decir que se relacionan de forma directa con el ambiente que los rodea. La empresa comenzó a tener fallas al grado de que padres de familia de todos los niveles se quejaron en varias ocasiones vía telefónica con la Coordinación General del Sistema Valladolid y en la Secretaría de Educación Pública del Estado, lo que ocasionó, como abordamos anteriormente, que enviaran una supervisión de la matriz y otra de la SEP, mismas que tuvieron como resultado el despido de los directores administrativos del plantel dos meses más tarde. En la supervisión que envió la matriz del Sistema Valladolid a Pachuca se elaboró una encuesta a los padres de familia en la que se les preguntaba acerca del servicio ofrecido por la escuela. Los resultados fueron muy desalentadores ya que ningún papá afirmó que recomendaría al colegio. También se realizó un examen a diez alumnos de cada grupo, las calificaciones resultantes fueron muy bajas. Esta desorganización llevó también a que más del 10% de los alumnos abandonaran el colegio antes de fin de cursos y a que para febrero sólo se hubieran reinscrito menos del 20% del total de estudiantes. Este análisis nos revela que más allá de un error de los directores, se trató de un problema que se halla en la esencia del Sistema Valladolid.

De los servicios que la escuela ofrecía para ese ciclo escolar, uno a uno fueron deteriorándose. Las docentes de inglés no hablaban español durante las clases y exigían demasiado y por igual a todos los alumnos sin tomar en cuenta que por lo menos el 50% de ellos nunca antes había tenido contacto con el aprendizaje de ese idioma. En la primera evaluación más de la mitad de los estudiantes obtuvieron calificaciones reprobatorias. La justificación fue que los colegiales eran desordenados y no ponían atención en clases, por lo que necesitaban más tareas en casa y más disciplina. Por otro lado, había niños que desde pequeños habían estado en colegios privados y conocían el inglés. La docente titular entonces se enfocaba en ellos y dejaba al margen a los demás. La escuela, siguiendo el modelo general del Sistema al que pertenece, obligaba a los educandos a tomar 10 horas semanales de inglés, 5 de gramática general, 2 de ciencias (en inglés) y 3 de matemáticas. Pero si había niños que no entendían ni siquiera los vocablos básicos del idioma, ¿de dónde se pretendía que soportaran algo como clases de matemáticas en una lengua extranjera y desconocida y con un método seminemotécnico?

Respecto a las clases de computación, la falta de energía eléctrica por la zona en la que se ubicó la escuela, provocó que fueran teóricas durante todo el primer semestre del ciclo escolar. Tomando en cuenta que había alumnos de bajos recursos que no podían practicar esa teoría en sus casas por falta de ordenadores, esas horas de cátedra eran tiempo perdido. Y es que hay áreas del conocimiento que por sus características propias se inclinan más hacia la teoría que hacia la práctica, como la historia o la geografía, mientras que ciertas disciplinas necesitan ser aplicadas, como las artes o el deporte. En este caso nuevamente influyó la prisa de abrir el plantel sin haber reunido antes todas las condiciones necesarias para cumplir con las expectativas que se habían planteado y que ofrecían al público. Eran además justamente sus propias perspectivas las que iban haciendo que paulatinamente todos los aspectos educativos y administrativos fallaran. Los dirigentes se empeñaban en cumplir los parámetros preestablecidos y no se acercaban a preguntar a los alumnos, los docentes y los padres de familia qué era lo que en realidad necesitaban para partir de esos requerimientos y empezar a modificar su proyecto. La escuela en general y especialmente su plan no se basaban en los alumnos. Su objetivo principal no era la construcción de experiencias de aprendizaje y el desarrollo y enriquecimiento cultural de los estudiantes, sino, como hasta la fecha sigue claramente plasmado en su visión y en el relato de su historia, la expansión y el aumento de matrícula.

De la guardería sin costo, los padres de familia se llevaron una fuerte decepción cuando descubrieron que los alumnos se quedaban en el colegio pero sin supervisión y con las puertas abiertas, por lo que corrían graves riesgos ya que cualquier persona ajena al colegio podía entrar entre las 4:30 (que se retiraba el personal administrativo) y las 18:00 horas en que los directores regresaban a cerrar el plantel. Tras los reclamos de los padres de familia, los alumnos se quedaron a cargo de alguien del colegio, sin embargo de nuevo los papás se vieron molestos cuando supieron que sus hijos eran encerrados con la cocinera en un salón durante dos horas hasta que llegaban por ellos. Durante este ciclo escolar a partir de que se tomó esta medida, se dieron problemas de robo de material en el salón designado para cuidar a los alumnos por la tarde, algunos casos de peleas entre compañeros, pero especialmente surgieron casos de violencia entre pares en los que alumnos de los primeros dos grados de primaria eran molestados por estudiantes mayores. Con la solución que impusieron los directivos, se

resolvía la cuestión del cumplimiento con los parámetros que exigía la Coordinación Nacional pero no se satisfacía la condición de cuidado y atención que requerían los niños. Algunos padres buscaron otras soluciones externas para sus hijos, sin embargo había otros que tenían la necesidad de hacer uso del servicio de guardería por lo que no les quedó más remedio que aceptar lo que la escuela les ofrecía.

Los talleres que se ofertaban al principio del ciclo escolar eran: Tae-Kwon-Do, ajedrez, pintura, danza, básquetbol y fútbol con un costo de \$120.00 (ciento veinte pesos) mensuales, pero para cuando se realizaron los registros ya se habían cerrado danza (por falta de alumnos y por la baja calidad del taller), ajedrez (por falta de alumnos), pintura (por inasistencia del maestro), Tae-Kwon-Do (por falta de salón, ya que la dirección prohibió el uso de aulas para este taller porque el que se usaba un día amaneció con el pizarrón rayado, marcas que se habían hecho con algún objeto punzocortante y que los directivos supusieron que habían hecho los niños que además asistían al taller acompañados por sus mamás). Y es que en ocasiones la directora y el director tuvieron que enfrentarse a problemas de agresión física y verbal con algunos estudiantes e incluso hubo veces en que tuvieron conflictos por expresiones gráficas de las que algunas mamás se quejaban escandalosamente. El taller de básquet bol se cerró por inasistencia del profesor. Para enero del 2009 sólo sobrevivía el taller de futbol.

El Sistema Valladolid cuenta con su propia editorial, por lo que los libros que se utilizan son más económicos que los de las editoriales comerciales. Sin embargo estos libros continuamente estaban mal redactados, tenían faltas de ortografía y daban la impresión de haberse hecho al vapor. Y aunque estaban acorde con los programa de la SEP, frecuentemente el orden de sus contenidos no tenía coherencia.

Respecto al registro de tareas, aunque suponía una ventaja para los alumnos que faltaban a clases, también representaba una forma de control tanto para los alumnos como para los padres y los docentes. El modelo del Sistema Valladolid representaba un régimen autoritario y falto de visión que buscaba comerciar más que educar sin tener una perspectiva clara de las necesidades de un centro escolar y bajo el

supuesto de que lo único que se requiere para abrir un colegio es un terreno y recursos monetarios.

II.5 EL TERCER GRADO DE PRIMARIA, GRUPO “A” DEL COLEGIO VALLADOLID, PLANTEL PACHUCA EN ENERO DEL 2009

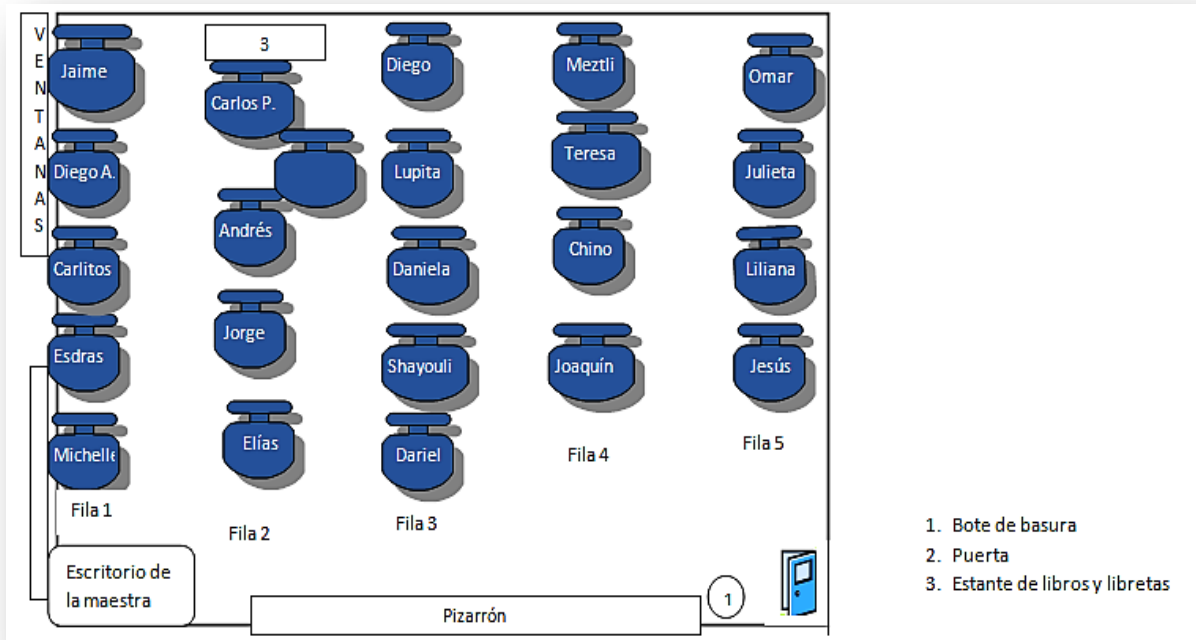
El estudio de esta aula en particular, obedece a que uno de los ejes más importantes de esta tesis es, como dijimos en la introducción, el análisis curricular de tres clases de matemáticas videograbadas. El grupo que nos autorizaron a registrar fue el tercer grado. La solicitud se hizo ante la directora administrativa y ella designó el grupo y las fechas en que se filmarían las lecciones. La razón de optar por este grado fue que, desde su perspectiva, se trataba de un grupo interesante, complejo y que además era “un caso difícil”. Estaba formado por 23 alumnos; 8 niñas y 15 niños entre los ocho y los nueve años de edad de diferentes estratos socioeconómicos.

Cuando se realizaron los registros la profesora tenía veintiséis años y era licenciada en educación con dos años de experiencia laboral en tercero y quinto año de primaria.

El salón de tercero era uno de los dos frontales ubicados en la planta alta que estaban iluminados por el sol durante todo el día, era cálido y estaba completamente pintado de blanco. En las paredes frontal y posterior había carteles pegados hechos por los alumnos para decorar el espacio. Esta aula tenía un área de 4m X 3m, lo que la hacía espaciosa a simple vista, sin embargo en la clase había 23 alumnos, lo que hacía que el espacio se viera reducido. La estancia durante los registros estaba ocupada únicamente con dos muebles, además de los pupitres de los alumnos; el escritorio de la profesora y un estante de estructura metálica en el que los alumnos ponían sus libros y libretas. Como no había más mobiliario en dónde depositar el material, debajo del escritorio de la profesora (una mesa rectangular grande, de plástico y sin gavetas), había papeles y cajas amontonadas, mientras que encima había libros, trabajos de los niños y otros materiales, lo que hacía que el espacio de la docente fuera reducido, incómodo e insuficiente, en especial cuando los alumnos se amontonaban a su alrededor para ser calificados o resolver dudas. Había también un pizarrón blanco que era el único instrumento del que la profesora se apoyaba para dar las lecciones.

Los pupitres de los estudiantes eran individuales, de estructura de hierro y asiento y paleta de plástico, ligeros y móviles, condición que representó una ventaja porque permitía a los estudiantes organizarse de formas distintas durante las clases. Sobre el mobiliario, los pedagogos del movimiento de la Escuela Nueva (y en Norteamérica la Escuela Progresiva, especialmente Jonh Dewey), opinaban que debía ser flexible para adaptarse a diferentes situaciones didácticas y permitir la organización en equipos y la interacción. Esta ventaja fue aprovechada durante las clases por la docente y aunque esto no fue una estrategia intencional ni planeada, ni que aparentemente haya sido analizada después, funcionó bien en el sentido de que los alumnos trabajaron de una forma más activa y en un ambiente de cooperación. Durante los registros, en general reinó un ambiente áulico tranquilo, de cooperación y convivencia. La profesora regularmente se comportó empáticamente con sus alumnos y las tareas se desarrollaron en un clima bastante democrático.

El siguiente mapa del aula está basado en el primer registro, ya que en los subsecuentes hubo distintas formas de organización áulica, lo que nos hace pensar que frecuentemente los alumnos se organizaban en equipos y el orden de los pupitres cambiaba de acuerdo a la actividad. Como el mapa anterior, este pudo haberse integrado como parte de los anexos, sin embargo es importante ubicarlo aquí para su consulta durante el análisis del primer registro.



II.6 LA CLASE EN EL MARCO DEL PLAN DE ESTUDIOS MEXICANO VIGENTE EN ENERO DEL 2009

En enero del 2009, cuando se empieza a desarrollar este estudio, había en puerta una reforma educativa la “Reforma Integral de Educación Básica” (RIEB) basada en el desarrollo de competencias. La Subsecretaría de Educación Básica diseñó esta propuesta curricular para la educación primaria que durante el ciclo escolar 2008-2009 se implementó en su primera etapa de prueba en primero, segundo, quinto y sexto grados en 4 723 escuelas, eligiendo esos grados por considerar que el primer y tercer ciclo de la educación primaria permiten ver la articulación con los niveles de preescolar y secundaria. De esa prueba piloto se decidió generalizar la propuesta curricular en primero y sexto durante el ciclo escolar 2009-2010, para segundo y quinto durante el ciclo escolar 2010-2011 y para tercero y cuarto durante el ciclo escolar 2011-2012.

En enero del 2009 estaba en vigor la propuesta educativa del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, enfocada a elevar la calidad de la educación y a desarrollar su transformación mediante la RIEB, pero como veíamos arriba, esta reforma se empezaría a aplicar para todo el país hasta el ciclo 2009-2010, por lo que el diseño curricular se conservó todavía en 2008-2009. Las reformas en los contenidos curriculares que se habían realizado desde 1993 eran mínimas, orientadas más bien a cuestiones de organización, gestión y modificaciones en la obligatoriedad de la educación básica, conservando el orden de asignaturas, el contenido y el método de forma similar que 16 años antes, en 1993 cuando entró en vigor la reforma del Acuerdo Nacional para la Modernización en Educación. De acuerdo con Martínez Rizo, el sexenio de Ernesto Zedillo, anteriormente titular de la SEP, hizo que las políticas educativas de su gobierno (1994-2000) fueran de continuidad respecto a las de Carlos Salinas; por lo mismo, el autor mencionado plantea como antecedente inmediato de las políticas en educación del gobierno de Vicente Fox, las realizadas en el periodo Salinista, donde la modernización fue la característica principal de 1989 hasta el año 2000.⁸⁴

⁸⁴ Martínez Rizo, Felipe. “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI [en línea] 2001, 27 (Septiembre – Diciembre). Localizado el 10 de junio del 2012. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm>

El programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) que propuso Vicente Fox, se planteó la cobertura con equidad, la calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje e interacción y funcionamiento del sistema educativo; para lograrlo se creó el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) que básicamente planteó mejoras en la cultura institucional, en las formas de gestión, planeación y control de la administración educativa pero que tampoco hizo modificaciones en los contenidos y métodos.

La prescripción curricular del 93, aplicada todavía hasta el 2009, proponía la formación de habilidades y capacidades básicas. Es decir, no sólo de conocimientos sino también de otro tipo de competencias: conocimientos fundamentales para la comprensión de fenómenos naturales (preservación de la salud, protección al ambiente y uso racional de recursos), habilidades intelectuales con vistas al aprendizaje permanente e independiente (aprender a aprender), formación ética y en valores y desarrollo del gusto por el arte y el deporte. Estas competencias básicas iban muy ligadas a las propuestas realizadas en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI coordinado por Jaques Delors y publicado en 1996⁸⁵. Desde esta reforma ya se venía hablando de la formación de competencias por lo que probablemente hubiera bastado con hacer modificaciones continuas a método y contenidos en vez de esperar 16 años para reformar la educación en México, sin embargo este tema lo abordaremos más a fondo en el último capítulo de este trabajo.

El contenido curricular se organizó por ejes temáticos que agrupaban contenidos y que consistían en asignaturas centradas en el desarrollo de habilidades que se ejercitaban de manera continua durante toda la educación primaria y en temas generales abordados a lo largo de los seis grados. Por ejemplo, en el área de español, durante los seis años los contenidos y las actividades se articulaban en torno a cuatro ejes temáticos; lengua hablada, escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua. En el caso de las matemáticas, el plan curricular de 1993 le dedicaba una cuarta parte del tiempo de trabajo escolar a lo largo de los seis grados de primaria. A esta materia le estaba asignado un total de 6 horas por semana. Las seis líneas temáticas en las que

⁸⁵ Delors, Jacques, *et.al. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, UNESCO, París, 1996, pp. 47

se organizó el contenido matemático fueron los números, sus relaciones y operaciones, medición, geometría, razón y proporción, predicción y azar. Su propuesta más importante era promover el desarrollo de capacidades básicas y de habilidades así como el uso de las matemáticas en situaciones reales.

Esta propuesta se enfocaba casi en su totalidad en los planteamientos cognoscitivistas de la psicología piagetiana, sin embargo es importante recordar que los currícula (como habíamos estudiado antes) van formando a su alrededor cierta tradición, por lo que resulta complicado romper todos los lazos o puentes entre cada nueva propuesta. En el caso de la reforma de 1993, consideramos que fue el constructivismo lo que conservó del currículum anterior y que el puente que la unió con la del 2009 fue la búsqueda y el planteamiento de competencias o habilidades para la vida. Empero, a lo largo de la exposición del enfoque en matemáticas de esta prescripción curricular, la visión constructivista fue más clara y evidente, incluso en los términos utilizados en su exposición, por poner algunos ejemplos; se hablaba de los saberes matemáticos como producto de una construcción de la sociedad surgida de la necesidad de resolver problemas, es decir de adaptarse al contexto, evolucionando de experiencias concretas a conceptos abstractos tal como sucede con los individuos frente a este tipo de conocimientos y se planteaba la organización por ejes para coadyuvar a la incorporación estructurada de contenidos matemáticos y de habilidades y destrezas.

En este punto consideramos importante hacer un breve paréntesis para hablar acerca de los lineamientos de la teoría constructivista a fin de esclarecer su relación con propuesta curricular de 1993, por un lado, y por otro porque este breve resumen nos será útil en el capítulo siguiente para la comprensión del contenido prescrito en relación con el análisis de los registros de observación en el aula.

II.6.1 EL COGNOSCITIVISMO COMO BASE DEL DISEÑO CURRICULAR CONSTRUCTIVISTA

El cognoscitivismismo es la teoría psicológica que surgió como reacción a la teoría conductista que dominaba el campo psicológico desde 1912 cuando con los estudios de

John B. Watson, en su intento por convertir a la psicología en una ciencia bajo los parámetros positivistas de la época, se propone que el comportamiento, el desarrollo humano y el aprendizaje son producto de una serie de respuestas automáticas ante de estímulos del ambiente, es decir que el conductismo concibe el desarrollo humano desde una visión mecanicista.

A partir de los estudios de Jean Piaget sobre el desarrollo infantil, el concepto de aprendizaje se modifica radicalmente. Piaget, motivado por el deseo de entender y explicar la naturaleza del pensamiento y razonamiento del niño, crea la teoría que dará pie a las doctrinas cognitivas (y que más tarde derivarán en escuelas pedagógicas llamadas constructivistas, operativas o genéticas, enfocadas los intereses y el desarrollo del niño). Para el cognoscitismo el ser humano es un sujeto en construcción, capaz de modificar su medio, aprender, crear y contribuir activamente a su desarrollo. Para Piaget el desarrollo intelectual no es un proceso madurativo automático e independiente, como tampoco algo externo que pueda asegurarse mediante el bombardeo de experiencias. Dicho lo anterior, podemos afirmar que la postura piagetiana no es ni maduracionista u organicista (que supone que el desarrollo intelectual está determinado por el tiempo y la edad por un proceso madurativo fisiológico), ni ambientalista, es decir que sostuviera que el intelecto humano está completamente determinado por el medio físico o social. La teoría de Piaget puede considerarse como interaccionista porque considera al desarrollo cognitivo como producto de una interacción de factores internos y externos⁸⁶. El desarrollo depende del aprendizaje, que a su vez es dependiente de los estímulos que el ambiente y la sociedad proporcionan al sujeto y de sus propias capacidades innatas que le permitan ordenar la realidad en su mente. Para los constructivistas el desarrollo, aprendizaje y adaptación son producto de un diálogo equilibrado e inseparable entre medio ambiente y predisposiciones innatas. Por lo anterior, la teoría piagetiana viene a ser la síntesis entre los planteamientos epistemológicos del racionalismo y del empirismo. Esta corriente y las teorías pedagógicas que de ella se desprenden se enfocaron al estudio y propuestas de intervención en el ámbito escolar a partir de los procesos mediante los que aprendemos, nos desarrollamos, las funciones mentales del conocimiento

⁸⁶ Martínez Criado, Gerardo. "Capítulo 4. Piaget y Vygotsky" en Vicente Bermejo. *Desarrollo cognitivo. Síntesis*, Madrid, 2000

(percepción, memoria, atención, lenguaje, razonamiento y resolución de problemas), cómo conocemos, qué transformaciones se dan mientras esto sucede y la influencia del contexto en el aprendizaje.

Piaget señalaba que el intelecto se compone de estructuras y habilidades físicas que el ser humano utiliza para experimentar nuevos acontecimientos a partir de los cuales adquiere nuevos esquemas. Todo individuo ha de pasar por una serie ordenada de etapas o estadios y subestadios que son “ [...] *un periodo de tiempo que se caracteriza porque el funcionamiento externo y visible corresponde a una estructura mental claramente diferenciada*”⁸⁷, para llegar a su maduración estructural mental definitiva y a su constitución como adulto de la especie. En determinadas épocas, los estadios pueden solaparse, de forma que un infante presente características de dos estadios distintos al mismo tiempo. El paso de un estadio a otro comprende todo un proceso en el que el aprendizaje es la herramienta para lograr el equilibrio de la inteligencia con el medio que la rodea y que permite su adaptación. Para Piaget el niño nace con reflejos innatos, habilidades físicas heredadas por la especie que son esquemas que ayudan a la supervivencia básica. Estos actos reflejos van cambiando y haciéndose más complejos a medida que el bebé interactúa con el mundo, logrando a partir de esos esquemas primarios, desarrollar otras habilidades físicas y mentales, lo que implica que las estructuras establecidas sostienen la adquisición de nuevos conocimientos que van obligando a la modificación de las estructuras originales mediante los procesos de *adaptación* y *organización*. Estos procesos son dos funciones intelectuales que todos los seres humanos comparten y que tienen la función de formar y cambiar esquemas. La adaptación consiste en adquirir información y cambiar las estructuras cognitivas existentes hasta adaptarlas a ese nuevo conocimiento. El proceso de adquisición de información se llama *asimilación* y el de cambio de estructuras cognitivas a partir de nuevos conocimientos se llama *acomodación*. Si reflexionamos acerca de nosotros mismos y la forma en la que vemos la vida, podemos entender estos procesos, por ejemplo, mis preocupaciones actuales son muy diferentes de las que tenía hace diez o veinte años. Mi forma de ver la vida es distinta a la de mi padre o a la de mi abuela porque mis experiencias y mi tiempo en el mundo es diferente

⁸⁷ Ibid. p. 97

al de ellos. La cosmovisión de nuestros hijos, que pudiera parecernos inmadura y a veces inadecuada, en realidad es perfecta de acuerdo con lo que han podido experimentar y significa que yo, como adulto, exijo del niño una postura que no le corresponde y no tiene porque sencillamente no ha tenido tiempo de construirla. Cuando aprendemos algo nuevo, nuestra visión cambia. La persona que soy hoy es diferente a la que era antes de estudiar una licenciatura y mucho más distinta a la que fui antes de ser madre. La vida va modificando mi pensamiento y mi forma de actuar, de reaccionar e incluso de aprender. Mi nuevo saber exige que cambie mi forma de abordar el mundo, exige una *acomodación* de las estructuras que me servían para traducirlo, de lo contrario, no podré adaptarme a mi realidad. El ser humano, de acuerdo con el cognoscitivismo, tiende por naturaleza a adaptarse al medio. Para Piaget el desarrollo va encaminado a lograr un equilibrio (equilibración) constante con el ambiente, por lo mismo, siempre está cambiando. En lo que transita de un estadio a otro, existe un desequilibrio, un desajuste que derivará en una crisis que termina con el paso del sujeto al nuevo estadio. La equilibración es la modificación de los esquemas de forma que le permita al individuo alcanzar una coherencia entre su percepción y la realidad. En síntesis, el desarrollo tiene como motor al aprendizaje que va encaminado a la adaptación del ser humano con su medio ambiente. La adaptación se da por asimilación y acomodación. Cuando sucede la asimilación, el esquema de conocimiento sufre modificaciones, acomodaciones, sin embargo si la información es tan compleja que rebasa el esquema del sujeto, éste podría asimilarla pero probablemente no tendría cómo acomodarla en sus estructuras previas, lo que provocaría en él un *desequilibrio cognitivo* que reclama un desarrollo y modificaciones sustanciales que llevarán al individuo a un nuevo estadio, lo que implica también el paso a una nueva concepción del mundo. La *organización*, la segunda función fundamental del desarrollo intelectual, es el proceso de categorización, coordinación y sistematización de las estructuras cognitivas, es la forma en la que se relacionan y se ordenan. Mediante la organización reaccionamos ante ciertas ideas o hechos, elegimos, ordenamos ideas e informaciones y las coordinamos y priorizamos. Aunque todos aprendemos mediante las funciones de adaptación y organización, cada persona desarrolla una estructura cognitiva única.⁸⁸

⁸⁸ Sort, Ramón (ed.). “Cap.3 Desarrollo cognitivo”, en *Enciclopedia de la Psicopedagogía. Pedagogía y psicología..* Océano/Centrum, Barcelona, 1981, pp.68-120

Piaget distinguió tres estadios y uno intermedio en el desarrollo cognitivo del niño; el sensoriomotor, el operatorio o de operaciones concretas y el de las operaciones formales o proposicionales (de inteligencia lógica). Entre el sensoriomotor y el operatorio existe otro intermedio llamado preoperatorio o preoperacional.

El estadio sensoriomotor es el de la inteligencia práctica o sensoriomotriz, en esta etapa el niño se conduce casi en su totalidad por reflejos innatos, todavía no adquiere la capacidad de representación. Este estadio se da desde el nacimiento hasta los 18 meses o 2 años, en el niño se produce la adquisición del control motor y el conocimiento de los objetos físicos que lo rodean, experimenta. Hacia los diez meses aparece la permanencia del objeto, es decir, que si un objeto no se encuentra a simple vista no significa que haya desaparecido. Otra característica es la conducta del soporte (al mover algo, es posible mover otra cosa que esté cerca, sobre, que gire, etc.), descubre que su acción provoca un efecto deseado pero otro sin querer, a partir de ahí, de ese acto reflejo que derivó en un nuevo resultado, esa actividad se generaliza y comienza a hacerla ya con procesos inteligentes, con percepciones y movimiento. Tras esto aparece la función de representación con la palabra. En esta etapa todo se reduce al esquema de acción y sensación.

En el periodo preoperacional, el de la inteligencia preoperatoria, hay una clasificación muy simple, se da de los 2 a los 5 o 6 años, adquiere habilidades verbales y empieza a elaborar símbolos de los objetos que ya puede nombrar pero no es capaz de elaborar frases con dos cualidades. Será después, en el estadio operacional concreto, de los 6 a los 12 años aproximadamente, cuando sea capaz de manejar conceptos abstractos como los números. La aparición de la función simbólica franca es la que marcará el estadio consecuente.

El siguiente estadio, el operatorio o de operaciones concretas se caracteriza por un pensamiento lógico relativo a los objetos materiales, es decir que el niño trabajará con eficacia siguiendo las operaciones lógicas, siempre utilizando símbolos referidos a objetos concretos y no abstractos. Para comprobar que este estadio ya está presente existen varias pruebas; una de ellas es la clasificación, cuando un mismo objeto es clasificado por el niño en varias categorías o niveles, cuando categoriza por funciones

muy avanzadas, cuando está presente la inclusión que se refiere a la clasificación de un objeto en la categoría más general. Otra prueba es cuando puede poner tres objetos en comparación (no sólo 2), puede ordenarlos, es la seriación, es decir que adquiere la capacidad de graduar y acomodar y es capaz de hacer series con más de 2 objetos. Existe una tercer prueba que es la de conservación (cantidades continuas y discontinuas) en la que el contenido de un recipiente se pasa a otro de distintos tamaños conservando la misma cantidad aunque varíe el recipiente. Si el niño reconoce que las cantidades no se han modificado a pesar de la forma del envase, entonces superó la prueba de cantidades continuas. La de cantidades discontinuas(o correspondencia término a término), se trata de comparar 2 series de elementos, de relacionarlos, en un primer momento habrá cantidades idénticas, por lo que a cada objeto de una de las series le corresponderá otro de la otra serie, a medida que avanza la prueba, una de las series su irá modificando, si el niño reconoce los cambios y la no correspondencia (o correspondencia) de las dos series, entonces eso será un indicador de que el niño se encuentra en la etapa operatoria. Las características del estadio operatorio son la identidad, que es el reconocimiento del proceso que se realizó, la reversibilidad que es la capacidad de regresar los pasos de un proceso y la compensación que es la capacidad de ver dos cualidades en un objeto al mismo tiempo.

Aproximadamente de los 12 a los 15 años (edades que se pueden adelantar por la influencia de la escolarización), se desarrolla el periodo operacional formal, en el que se opera lógica y sistemáticamente con símbolos abstractos, sin una correlación directa con los objetos del mundo físico.

Es importante aclarar que los estadios del desarrollo se dan aproximadamente en los tiempos que menciona Piaget pero no son rígidos y varían de acuerdo a la vida, experiencias y ambiente de cada sujeto.

De la teoría piagetiana se derivan otras de las cuales los autores más representativos son Jerome Bruner, David Paul Ausubel y Robert Gagné.⁸⁹ Las teorías pedagógicas derivadas de la teoría cognoscitivista de la psicología se enfocarán a los intereses del niño y en la búsqueda de experiencias significativas que impulsen el desarrollo de habilidades cognitivas, sin embargo existe un debate acerca de la pertinencia de las adaptaciones curriculares que se han hecho basándose en el cognoscitivismo, ya que la teoría genetista indica que los cambios en el desarrollo infantil se dan en todo ser humano en condiciones regulares invariablemente y a su propio ritmo, y algunos modelos curriculares proponen que la educación formal consista en la promoción de adquisición de estructuras cognitivas, por lo que las propuestas curriculares que tienden a estimular exclusivamente el desarrollo mental del niño en detrimento de contenidos culturales como la historia, la lectura y la geografía, caen en un error puesto que es justo esto lo que el niño no podrá adquirir por sí mismo y sin necesidad de intervenciones pedagógicas. Aprendizaje y desarrollo son dos procesos inseparables.

⁸⁹ Arancibia, Violeta, *et al.* “Capítulo 3. Teorías psicológicas aplicadas a la educación. Teorías cognitivas del aprendizaje”, en *Manual de psicología educacional*. Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 2000, pp.75-107

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DEL DESARROLLO CURRÍCULAR APLICADO EN 3 SESIONES DE MATEMÁTICAS DE TERCER AÑO, GRUPO A DEL COLEGIO VALLADOLID, HIDALGO EN ENERO DEL 2009

Los siguientes registros de clase se realizaron bajo la autorización de la directora administrativa del Instituto Valladolid, Pachuca, Hidalgo. Ella asignó para las videograbaciones el grupo de tercer año. Lo anterior debido a que, según refería, este grupo era el más complicado.

Cabe mencionar que por razones de espacio, resulta imposible agregar como anexos las transcripciones de los registros por lo que durante el análisis se irá haciendo una breve narración de los hechos más importantes de las videograbaciones.

Para el análisis separamos el tiempo de cada sesión en bloques o núcleos de tareas, que también nos permitieron tener un esquema de la estructura y la división y aprovechamiento del tiempo. Al inicio de cada registro se encuentra un cuadro que indica el tipo de actividad que se realizó, basado en las categorías propuestas por Hilsum y Cane⁹⁰ para clarificar los papeles del docente, junto con el tiempo que se llevó su desarrollo⁹¹. De las 35 categorías propuestas por estos autores, elegimos únicamente las 14 que identificamos en los registros:

1. Instrucción, demostraciones y evaluación en interacción con los alumnos.
2. Organización del trabajo del alumno en clase, asignando contenidos.
3. Organización del movimiento de los alumnos
4. Mantenimiento de la disciplina.
5. Atención a los alumnos en asuntos personales de los mismos.
6. Organización de las condiciones de la clase
7. Supervisión pasiva de alumnos.
8. Actuación junto a otros profesores que están con los mismos alumnos.
9. Disposición sopesada del equipamiento en clase.
10. Planificación de actividades y disposición de la clase.

⁹⁰ Hilsum y Cane, cit. por Gimeno Sacristán, José., en *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. 2ª ed. Morata, Madrid, 1989 (Pedagogía, Manuales), pp.287-291

⁹¹ Los tiempos son aproximados aunque su variación va de 1 a 4 minutos

11. Cuidado del bienestar físico de los alumnos.
12. Registro de datos, asistencias, medios, notas, etc.
13. Actividades relacionadas con objetos o medios propiedad del alumno.
14. Actividad en el campo de recreo.

También se anexa en la tabla otra categoría para la actividad principal, siguiendo la propuesta de Taba, en la que indica que un tema deberá estar compuesto por actividades de introducción, de desarrollo, de generalización y de conclusión.⁹²

Para entender si hubo o no, una secuencia didáctica en los temas abordados en los tres registros, es importante tomar en cuenta las planeaciones de la profesora, de la semana del 12 al 16 de enero y del 16 al 19, mismas que se encuentran en los anexos 9 y 10 y que estaremos citando.

Los análisis están ordenados por categorías que aunque no están señaladas como apartados, sí están claramente definidas dentro de cada registro: vinculación de lo visto con el currículum prescrito, aprendizajes promovidos por la docente, aprendizajes conseguidos (logrados), repercusión del contexto en el aula, articulación métodos- contenidos, opciones metodológicas, estrategias desplegadas por los alumnos para acercarse al conocimiento, organización del grupo, disciplina y lógica de la interacción, concepciones ocultas de aprendizaje, enseñanza, evaluación y acreditación, organización del grupo, disciplina y lógica de la interacción.

⁹² Díaz Barriga. *Didáctica y...*, p.127

III.1 “LA LECHERÍA”. MIÉRCOLES 15 DE ENERO DEL 2009. CLASE DE MATEMÁTICAS 12:30 a 13:50

SECUENCIA	TIPO DE TAREA	TIEMPO DE REALIZACIÓN	TIPO DE TAREA CENTRAL (TABA)
1	Organización del trabajo del alumno en clase, asignando contenidos.	10 minutos 12:30-12:35	
2	Mantenimiento de la disciplina./ Supervisión pasiva de alumnos.	15 minutos 12:35-12:50	
3	Organización del movimiento de los alumnos	10 minutos aproximadamente	
4	Actividad en el campo de recreo/Instrucción, demostraciones y evaluación en interacción con los alumnos.	40 minutos 12:50-13:30	TEMA DE DESARROLLO
5	Organización del movimiento de los alumnos/ Mantenimiento de la disciplina	10 minutos 13:30-13:40	
6	Instrucción, demostraciones y evaluación en interacción con los alumnos.	15 minutos 13:50-14:05	TEMA DE GENERALIZACIÓN

Este fue el primero de los tres registros de matemáticas que hicimos, el grupo de tercer año nos fue asignado por la directora administrativa porque, según ella, se trataba de un grupo difícil.

La programación semanal de la profesora para este día tenía previsto el tema del litro, medio litro y cuarto de litro como unidad de medida y la resolución de problemas sencillos. El propósito era que el alumno usara el litro como unidad de medida (“*Que el alumno use el litro como unidad de medida*”)⁹³, mediante dos actividades: la primera

⁹³ Chávez, Adriana. *Programación semanal de la asignatura de matemáticas del tercer grado, grupo “a”, semana 15*. Colegio Valladolid, Hidalgo, México. 12 al 16 de enero del 2009

consistía en que los alumnos por turnos y organizados en equipos jugaran a ser los vendedores y los clientes en una lechería y usaran recipientes de distintas capacidades para despachar, la segunda era resolver un ejercicio entre todo el grupo, con ayuda de la profesora. Sin embargo la actividad más relevante era la primera, es decir que los alumnos trajeran diferentes tipos de envases para experimentar las capacidades de los recipientes.

En este registro llegamos diez minutos antes de que diera inicio la sesión y afuera del aula nos recibe la profesora titular, Adriana. Los alumnos están en clase de valores con la psicóloga de la escuela. Lo primero que nos llamó la atención es la presencia de dos de los alumnos afuera del salón, Julieta y Carlos Palacios, pero especialmente nos interesa la respuesta de la alumna cuando la profesora les pregunta por qué están ahí y después de que Carlos le respondió que la profesora de valores los sacó: “ *Pero yo ni sé por qué, si varios compañeros estaban hasta aventando cosas pero sólo nos sacó a nosotros.*”, dando a entender que había algo que no era correcto en el trato hacia ellos. Esta impresión se irá reforzando a lo largo de este registro y de los siguientes. Respecto a lo anterior, conviene decir que dentro del salón de clases existen valores implícitos, contenidos tácitos que algunos autores llaman currículum oculto⁹⁴. Su impacto es igual o más profundo para los estudiantes que los contenidos expresos e intencionales porque se viven y se construyen en la realidad, se practican a diario y se aprehenden significativamente. Estos valores son el resultado de acuerdos ocultos entre la comunidad escolar, en ocasiones entre autoridades y docentes, que a su vez son transferidos y reproducidos por los alumnos. Por esta razón es común encontrar que las actitudes adoptadas por el (o los) docente (s), son muy parecidas a las de los estudiantes. Incluso en ocasiones lo que abiertamente es reprobado por los maestros, dentro del salón de clases es permitido, haciendo caso omiso, fingiendo no percatarse o restándole importancia a los hechos que se dan en su presencia. El contenido oculto es capaz de formar la autoimagen del estudiante y puede tener impactos irreversibles en su vida. Estos contenidos afectan a todos los participantes; mientras a unos les forma la autoimagen, a otros les enseña acerca de los comportamientos y actitudes aceptables, más allá del discurso ético, moral o

⁹⁴ Ver página 10 de esta tesis.

protocolario. En este caso la actitud y las acciones de la docente de valores cuentan con un respaldo y complicidad de la de español, que se hizo palpable cuando, después de preguntarle a sus alumnos qué hacían afuera del salón, me llamó aparte y me platicó que el caso de ambos estudiantes era complicado porque se trataba de “*alumnos difíciles, alumnos problema*”. Cuando la psicóloga salió del grupo, intercambió miradas y gestos de fastidio con la profesora, además de decirle en tono de burla “*ahí están tus alumnos*”. El tema de estos dos estudiantes acabó con la expulsión definitiva de Carlos Palacios, después de un escándalo institucional interno frente a todos los alumnos del plantel, poco después de que se realizaran los registros. Ahora bien, el rechazo a estos alumnos, especialmente de Carlos, derivado del complot tácito institucional del que hablábamos antes, acarreó trabas en el desarrollo de la actividad principal en este registro ya que las alumnas integrantes del equipo de Carlos lo rechazaron desde el inicio y provocaron que ni ellas ni Carlos pudieran trabajar cómodamente y sin problemas. A media actividad la docente optó por mandar al alumno al salón castigado (aún cuando él no fue de los más desordenados durante el trabajo), evitando con esta acción que aprovechara la actividad.

Para planear esta clase la docente copió textualmente una de las fichas (la ficha 30) proporcionadas por la coordinadora de primaria que proponían actividades de aprendizaje para el desarrollo del tema, es decir, que no hizo más que copiar las recomendaciones de terceros sin un análisis, valoración y adaptación previos.

En este registro el conocimiento se abordó mediante tres actividades; dos consistentes en copiar y en resolver problemas al inicio y final de la sesión y otra práctica, el juego de *La lechería* que se llevó a cabo en los jardines de la escuela. Lo primero que la docente solicita a los alumnos que realicen es la copia de las instrucciones que se encuentran en el pizarrón: “*Actividad 1. Formarán equipos de cinco integrantes. Elegirán 2 vendedores y el resto serán clientes (con dinero (material recortable)). Utilizarán sus recipientes para medir la cantidad de leche solicitada por los clientes.*” Actividad que se lleva 15 minutos en ser realizada y en la que la docente tuvo que utilizar estrategias de control de grupo como llamar la atención y pasar entre las filas a firmar el trabajo (con lapicero rojo, dicho sea de paso).

A las 12:50, 25 minutos después de iniciada la sesión, los alumnos salieron a realizar la actividad central planeada. Para la docente resultó complicado controlar a los 5 diferentes equipos y faltó, probablemente, un sustento teórico en su preparación profesional y un apoyo que explicara con más detalle qué se buscaba lograr con el ejercicio, ya que en su mayoría los alumnos terminaron jugando con el agua en desorden y sin realizar correctamente la tarea, por lo que el objetivo del trabajo, usar el litro como unidad de medida, no se cumplió en su totalidad, quedando desarticulados los objetivos primordiales con el aprendizaje real. La falta de un conocimiento sólido del tema por parte de la profesora, llevó a que el aprovechamiento fuera óptimo sólo para una minoría de los estudiantes. La profesora jugó el papel, en palabras de Díaz Barriga, de *ejecutora de planes y programas*, cumpliendo la función de aplicar una prescripción venida desde fuera de su aula, completamente descontextualizada y que no tiene un sentido real en la mente de la profesora que promovió el aprendizaje de fracciones más que el uso de recipientes para medir líquidos. La clave de esta actividad, como dijimos antes, era comprender y aprehender la información concerniente a las capacidades, la diferencia entre los sólidos y los líquidos y cómo se pueden medir, dividir y repartir. Al final de la actividad sólo fue un equipo el que (casualmente) logró el fin deseado: aprender que el contenido de los recipientes es distinto según formas y tamaños y que frecuentemente los moldes que tienen configuraciones externas diferentes entre sí, pueden tener también la misma capacidad, o que el líquido que cabe una sola vez en un envase, en otra cabe tres o cuatro, es decir que el punto medular de la actividad era la promoción e impulso mediante tareas formales de la capacidad de reversibilidad, planteamiento piagetiano que consiste en comprender que la cantidad de líquido se mantiene aunque varíe la forma del envase si tiene igual espacio (si a ambos les caben lo mismo). La capacidad de reversibilidad se empieza a adquirir entre los 6 y los 7 años en el estadio de las operaciones concretas - que va aproximadamente de los 7 a los 11 años- y que es justamente en el estadio en el que se encuentran los chicos del tercer año de primaria. Sin embargo en este registro el fin no se concreta debido probablemente por una falta de claridad de los objetivos y por una probable preparación precaria de la profesora en el tema de capacidades de los recipientes, aunado a la desorganización que provocó que gran parte de la actividad fuera improvisada. Si

consideramos que esta tarea es la más importante de la clase, es necesario aludir de nuevo a un tema tratado antes: la tarea formal, que Gimeno Sacristán⁹⁵ define como la que se planea para lograr los objetivos planteados por el currículum formal y que aunque no son las únicas, sí son las más importantes, las sustanciales. Por poner un ejemplo, recoger la basura luego de una actividad o anotar la tarea para después de clases son tareas, pero no son académicas ni contribuyen a la realización del currículum planeado, como tampoco lo es un dictado sin otro fin que el de que los alumnos tengan registro de lo hecho en clase, actividad que lleva 15 minutos de la clase. Contrario a lo anterior, la resolución de problemas sí es una tarea formal y va dirigida a conseguir un objetivo concreto y complejo. En este caso ese objetivo concreto se vio obstaculizado por la falta de conocimiento teórico previo, es decir de una introducción al tema pero especialmente porque la realización de tareas no formales se llevó demasiado tiempo. La primera parte de la sesión fue larga y aburrida para los estudiantes. Se trató del dictado de las instrucciones que se encontraban escritas en el pizarrón. El hecho de que la docente (quizá presionada por la dirección) eligiera el dictado como evidencia del trabajo realizado en clase, provocó una distracción del objetivo central de la actividad que era que *“el alumno utilice el litro como unidad de medida”*, es decir que la tarea insustancial de dictar robó tiempo a la tarea primordial e hizo que la articulación de los métodos con los contenidos fuera débil en algunos momentos de la sesión, en otras palabras, la forma en que se vinculó el estilo didáctico de la profesora con el tema central no fue del todo adecuada porque concedió más importancia a la evidencia que al aprendizaje, al contenido, además de que se alejó de llevar un ritmo en el desarrollo del tema, al que introdujo a los alumnos abruptamente y sin explicaciones.

Los primeros minutos de la actividad central, que inicia aproximadamente a las 13:00 horas, encontramos mediante preguntas a los alumnos, que no tenían una idea clara de la capacidad de sus recipientes y de que confundían el medio litro, el litro y el cuarto de litro, así como el litro y medio (a pesar de que algunas de las etiquetas de los recipientes, especialmente cuando se trataba de botellas de agua, marcaba muy claro su capacidad). Se guiaban más por los tamaños y por las formas que por la capacidad

⁹⁵ Gimeno Sacristán, José. *El currículum: una reflexión...*, pp. 240-308

real, lo que reforzó nuestra idea de la importancia de llevar a cabo la actividad correctamente. Además la profesora cayó en la cuenta (o recordó) en cierto momento del registro, que un vaso equivalía a un cuarto de litro, por lo que se le ocurrió (sobre la marcha) marcar las botellas señalando las equivalencias, con lo que rompió con la meta del experimento que era que los alumnos llegaran mediante la experimentación, a sus propias conclusiones. Después de esto, la mayoría de los estudiantes manejó la división de los líquidos de acuerdo a las marcas que la profesora les había señalado pero fueron pocos los que intentaron llenar con recipientes de cierta capacidad, otros de distinta. Al respecto la Educación Nueva sostiene que el ser humano tiene que ser apto para adueñarse de su mundo y debe tener herramientas para que además adquiera la capacidad de transformarlo. Una de sus tesis fundamentales es que el conocimiento debe ser una construcción, ser significativo, es decir que se construye mediante una interacción entre el alumno y el medio que lo rodea y que tanto uno como otro se afecten mutuamente. El alumno tiene un aprendizaje significativo cuando parte de su propio mundo y de sus reflexiones y experimentos y es construido por él mismo con el apoyo del docente. Lo más importante es que el aprendizaje que sea significativo para el estudiante servirá como anclaje para los nuevos conocimientos, por lo que la educación formal debe buscar la construcción de este tipo de aprendizajes y en la medida de lo posible hacer que se adquieran por descubrimiento, en pocas palabras, se persigue que el alumno sea partícipe de su aprendizaje. Por esta razón cuando durante la tarea principal la profesora Adriana descubrió la clave de la actividad y les ahorró el experimento y la obtención de conclusiones a los alumnos, al mismo tiempo también les evitó un aprendizaje significativo. Del mismo modo su papel dentro de la clase fue el de protagonista. Al respecto, sobre el papel que debe jugar el maestro, la Educación Nueva generalmente tiende a conceptualizarlo como un orientador que encamina al alumno hacia el conocimiento pero que no es fuente de él. Sería repetitivo citar a autores como Freire o Freinet, sin embargo es importante destacar que nuestra postura es la de un maestro que construye y aprende, más como un guía o monitor que como un ser infalible, sin embargo debe haber un equilibrio entre ambas posturas, en donde el docente sea guía, aprenda con los alumnos pero que también pueda representar una fuente sólida de conocimientos, es decir, que conozca su materia. La acción improvisada de la profesora de marcar los envases bloqueó la libertad de experimentar y descubrir de los alumnos. La desorganización y falta de planeación así como la falta

de apoyo que recibió para desarrollar el trabajo y quizá la poca comunicación entre docentes y directivos acerca de sus necesidades, disminuyeron las posibilidades de que los aprendizajes promovidos se convirtieran en aprendizajes conseguidos mismos que fueron en realidad un repaso a las fracciones antes aprendidas. En apariencia no se logró que los alumnos aprendieran y conceptualizaran la diferencia entre una fracción de materiales sólidos y una fracción de un litro (de material líquido) porque aunque en la práctica es una cuestión lógica y evidente, cuando se trata de medir esas cantidades en la realidad, el asunto se vuelve más complejo. Por ejemplo, muchos repartieron un litro en cuatro recipientes diferentes para representar un cuarto de litro, pero lo repartieron indistintamente, es decir, sin tomar en cuenta la cantidad que ponían en cada uno y tampoco el ancho y forma del recipiente. Del mismo modo representaban medio litro, llenando diferentes envases a la mitad de su capacidad sin hacer diferencias entre los de litro y medio, un litro, medio litro y hasta un cuarto de litro. Al parecer a los alumnos les quedó claro el concepto de entero (en este caso 1 litro) y cómo se divide simbólicamente mediante dibujos y fracciones escritas, pero el litro es un concepto de fracción que los alumnos dividieron como si se tratara de una calabaza que hay que partir en 4 y donde el dibujo de 4 recipientes pequeños equivalen al de uno grande, cuando en la realidad frecuentemente se presentan recipientes largos y delgados que parecen contener más o menos líquido del mencionado.

El equipo 3, no obstante lo anterior, llegó por sus propios medios a construir el concepto de capacidad de los recipientes mediante un ejercicio de experimentación apoyado por la profesora, en el que ella fue “hilando” lo que para los integrantes del equipo era ya conocido por la práctica diaria: les pidió que llenaran varias veces un vaso común con el contenido de una botella. Se pudo llenar cuatro veces. Después les preguntó cual creían que era la capacidad de cada recipiente y como los alumnos sabían que se trataba de una botella comercial de un litro, adivinaron con facilidad lo que se les estaba pidiendo. Esta estrategia probablemente se acercó mucho a lo que Bruner llamaría andamiaje. La metáfora del andamiaje fue propuesta en un trabajo de Wood, Bruner y Ross para explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en la interacción entre los adultos y los infantes. Esta metáfora ilustra cómo cuando un adulto interactúa con un alumno o niña para enseñarle algo, procura adaptarse al nivel de desarrollo del alumno, por lo que a menor competencia, mayor ayuda. A

medida que la persona adquiere capacidades, el mentor va concediendo más autonomía y responsabilidad para que finalmente realice la actividad de forma independiente. El andamio es el puente o los refuerzos que el docente provee al alumno como apoyo en la construcción del conocimiento. Esos andamios se van retirando o se van haciendo más débiles conforme avanza el aprendizaje hasta desaparecer, además el nuevo conocimiento tiene casi siempre como base el conocimiento previo. Los andamios, en resumen, son “*sistemas de ayuda en los procesos de enseñanza – aprendizaje [que] permiten [al alumno] moverse en seguridad hacia el próximo escalón.*”⁹⁶ Como dijimos arriba, también casualmente un alumno trae un vaso regular que sirvió de referencia para medir el cuarto de litro y con esto conocer las capacidades de los otros envases. Los demás integrantes del equipo llevaban recipientes de distinto tamaño (una buena parte eran recipientes comerciales de los que se sabía la capacidad, lo que les ayudó a conocer la de los que no) con los que sobre la marcha y por intervención de la docente fueron experimentando. Los descubrimientos empiezan porque la profesora los invitó a llenar el vaso varias veces con la botella. Con esto el equipo logró un aprendizaje por descubrimiento pero también guiado, que debió servir de ejemplo para aplicarlo a los demás equipos, permitiendo que cada uno llegara a sus conclusiones (apoyados por ella). Sin embargo la profesora se ahorró trabajo y les dio las respuestas procesadas, lo que nos hizo pensar en una falta de reflexión de la profesora de su propia práctica o en una carencia de opciones y conocimiento de estrategias didácticas. Respecto al tipo de aprendizaje de los equipos, para Ausubel⁹⁷, el aprendizaje en la educación formal tiene dos dimensiones: El modo como el alumno adquiere el conocimiento y la forma como lo incorpora. El modo de adquirir formalmente el aprendizaje depende de las estrategias de instrucción, es decir de las estrategias que se utilizan para fomentarlo. Pueden ser por recepción o por descubrimiento. La enseñanza por recepción es cuando el profesor da de forma explícita y procesada el contenido, dejando poco o nulo espacio al aprendizaje autónomo del alumno, a la experimentación y al descubrimiento. Tiene, entre otras características la de que es

⁹⁶ Guilar, Moisés. “Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural"”, en *Educere*, Universidad de los Andes [en línea] 2009, núm 44, vol. 13 (enero-marzo). Venezuela, pp. 235-241. Localizado el 29 de noviembre del 2012. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35614571028>

⁹⁷ Cit. en Díaz Barriga Arceo Frida y Hernández Rojas Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw-Hill, 1998. pp 397-403

presentado en su forma final y que es más adecuado para etapas avanzadas de desarrollo o para conocimientos que el alumno ya tenga claros puesto que no tiene referentes concretos. Este fue el caso de los integrantes de los equipos 2 y 4.

Las características principales del aprendizaje por descubrimiento son que el alumno descubre el contenido, sirve para formar conceptos y solucionar problemas, contrario a lo que solemos creer, puede ser significativo o repetitivo y es más apto para las primeras etapas del desarrollo porque trabaja con materiales concretos. Por su parte, la forma en que el aprendizaje es incorporado se refiere a cómo el alumno aprende, transforma e integra el conocimiento, cómo le hace para lograr la equilibración y cómo incorpora el conocimiento en su estructura cognitiva. La primera forma en que el alumno incorpora el conocimiento es el aprendizaje significativo que tiene como característica que la información va concatenada con la anterior, lo nuevo se relaciona con el conocimiento que ya se tiene firmemente comprendido, lo que hace que no aparezca como un contenido surgido arbitrariamente. La 2da. Forma de incorporación del conocimiento es la repetitiva, se basa en asociaciones arbitrarias, el conocimiento nuevo no va unido al previo por lo que frecuentemente se olvida con facilidad (es predominantemente memorístico). La mezcla de las dos dimensiones del aprendizaje (el modo de adquirir el conocimiento y la forma en que se incorpora) da lugar a situaciones de aprendizaje escolar: Recepción repetitiva, recepción significativa, descubrimiento repetitivo y descubrimiento significativo. Nosotros podemos afirmar que el equipo tres tuvo un descubrimiento significativo. Por descubrimiento porque experimentaron hasta entender el concepto, significativo porque la docente logró hilarlo con lo que era conocido para ellos. De las situaciones de aprendizaje, algunas son más deseables que otras, sobre todo teniendo en cuenta las etapas por las que atraviesa el alumno, el tipo de contenido, las necesidades específicas de los alumnos, las características del grupo, etcétera. Sin embargo entre el aprendizaje repetitivo y el significativo, siempre es preferible el segundo. Para lograrlo necesitamos que la información nueva se relacione de forma intencional y ordenada con la información previa y que mantenga una relación sustancial, es decir, que no sea aprendida memorísticamente, al pie de la letra o aplicando una fórmula, sino razonando y experimentando. Aunque en este registro el aprendizaje en el equipo 3 fue significativo, en el equipo 1 representó un juego mal organizado y limitado para su edad y nivel de

conocimientos, ya que se dedicaron a llenar envases indiscriminadamente a un cuarto y a la mitad de su capacidad y a repartir arbitrariamente el dinero y el agua, mientras que en los equipos 2 y 4 cuando no hicieron lo mismo que el equipo 1, la profesora les señaló las medidas exactas del cuarto y medio litros, por lo que aunque probablemente para los alumnos de los equipos 2 y 4 el aprendizaje haya sido significativo (porque estuvo concatenado a algo que ellos manejaban en la vida diaria), no fue por descubrimiento. Los logros de la actividad fueron fortuitos y todos los equipos estuvieron desordenados en gran parte de la actividad y les faltó supervisión y ayuda. En el caso del equipo 1 no participaron todos los integrantes, lo que significa tiempo y conocimiento perdidos.

Respecto a la duración de la clase, a nosotros nos parece que ésta debe estar determinada por el interés de los alumnos. Y en esta parte es conveniente recordar que la concentración de los alumnos dentro de una lección suele necesitar de espacios de relajamiento. La concentración, capacidad que permite a los seres humanos abstraerse y atender una sola tarea, tiene. Esta capacidad –innata- va aumentando paulatinamente con la edad, así, entre los 6 y los 10 años la madurez cerebral permite al alumno tener un periodo de concentración de aproximadamente 30 minutos, con descansos intercalados que les permitirían rendir un tiempo extra. Cuando una persona está agotada le es más complicado mantener la concentración, en especial si se trata de un agotamiento mental. Esta clase se planeó para durar una hora con veinte minutos y duró de las 12:30 a las 14:05, es decir, poco más de hora y media, a pesar de que la actividad principal y la atención de los alumnos duró mucho menos. Analizando los tiempos encontramos que, en general, se gastaron cerca de 45 minutos en organizar, mantener la disciplina grupal y escribir instrucciones y 50 minutos en las actividades formales, lo que significa que cerca de la mitad de la clase se fue en cosas menos importantes que el contenido formal. Se dedicaron aproximadamente quince minutos a la copia de menos de tres líneas al principio de la clase y otros quince en el dictado de un ejercicio al final (que resolvieron en diez) y otro tanto en dictar la tarea (*“Tarea: contestar la página 90 y 91 del libro”*) y mantener el orden. Aunque la profesora y los alumnos hicieron su mayor esfuerzo, llegó un momento en que todos estaban agotados. Sin embargo esta duración de clase que dejó de tener sentido después de la primera hora, estaba prescrita desde el plan de estudios oficial (que marcaba que

semanalmente la materia de matemáticas debía abarcar 6 horas, que repartidas entre los 5 días de clase daba un total de tres días de una hora y dos de hora y media).

Como mencionamos en el capítulo I, autores como Taba proponen que existan unidades temáticas hiladas, es decir, relacionadas entre sí⁹⁸ y que se aborden paulatinamente. Un una misma sesión de una materia no es conveniente realizar, según la autora, más de un tipo de tarea. En esta sesión las dos tareas son de diferente tipo, una que no está bien definida porque introdujo a los alumnos al tema de las capacidades de los recipientes pero que fue tratada como tema de desarrollo de fracciones y otra, al final de la clase, de generalización. Por otro lado, lo que podemos observar en las planeaciones semanales de la profesora, los temas diarios (la actividad de “la lechería” está incluida en la semana del 12 al 16) no tienen ninguna relación entre ellos, lo mismo sucede con la planeación que va del día 19 al 23 de enero. No guardan una secuencia que permita al alumno, introducirse y aportar a su propio conocimiento y al desarrollo de la clase. El conocimiento fragmentado deja cabos sueltos que probablemente irán perdiéndose en el alumno. Además dentro de una clase, en este tipo de contexto educativo (y quizá en todos) debe haber una estructura bien definida que incluya una introducción. Esta sesión empieza con la copia de instrucciones sin introducción, es decir que nadie les dijo a los alumnos qué se esperaba de ellos y cómo se relacionaba con su vida diaria. Esta fue una falla en el método que, contrario a lo que se buscaba, propició que el grupo se dispersara. La falta de claridad en el objetivo hizo que algunos estudiantes incluso tomaran la actividad como un juego, no hubo una comunicación que los hiciera expresamente partícipes en la construcción de su propio conocimiento y se omitió la consideración de los estudiantes como seres únicos, distintos y autónomos.

En la articulación entre el método y el contenido, Díaz Barriga plantea que cuando la forma de transmitir cierto conocimiento y el contenido mismo son impuestos externamente y el maestro los asume y aplica parcialmente sin dominar el tema, se generan *“fallas de formación en los temas a trabajar y en los lineamientos*

⁹⁸ Díaz Barriga, Ángel, *Didáctica y currículum...*, pp.130-135

*psicopedagógicos*⁹⁹. En este caso, la actividad como parte de una indicación exterior a la profesora, parte de los planteamientos piagetianos de los que hablábamos anteriormente, esta actividad está puesta ahí desde un programa planeado por especialistas a nivel federal, basados en teorías psicopedagógicas y pedagógicas, que se mueve hacia los distintos contextos del país y que aterriza en el aula sin ninguna adaptación previa a las condiciones del contexto por lo que el tema y su desarrollo se va desgastando en las distintas concreciones por las que pasa. Aquí, estos planteamientos piagetianos están aplicados parcialmente lo que quizá significa que a la profesora le faltó sustento teórico, además, es posible que estas deficiencias vengan no sólo desde su formación profesional sino desde su educación básica, donde también adquirió este tipo de conceptos que ahora buscaba transmitir, sin embargo ¿cómo puede pedirse a los docentes que expliquen temas que ellos mismos no han terminado de comprender? Aquí la profesora esperaba que los alumnos trasladaran automáticamente los conceptos teóricos de las fracciones (de cosas sólidas y su representación gráfica) a las capacidades, y aunque son conocimientos que guardan cierta relación, no son equivalentes. Además la actividad se cambia abruptamente en el salón en vez de comentar el trabajo y retroalimentarse unos a otros mediante el intercambio de experiencias y descubrimientos. Algo similar sucede investigación de Ávila (citado por Díaz Barriga) sobre la enseñanza de la noción de volumen en la primaria donde descubre que las estrategias giran en torno a interrogatorios y ejercicios en el pizarrón sobre elementos de descubrimiento basados en las teorías psicogenéticas (como es el caso de nuestro registro). El problema en el estudio mencionado se encontró en que algunos maestros empezaban la transmisión del tema con una metodología inductiva (en el caso de la profesora Adriana de nuestro registro, inicia de igual modo, con una actividad en la que se piden varias repeticiones de un experimento, en este caso llenar recipientes de agua) y después interrumpían abruptamente esta actividad para aplicar una deductiva, situación que acarrea errores en la información y en el manejo del tema, además de causar confusión en los alumnos¹⁰⁰. Aquí, luego de la actividad inductiva, se pasa al salón a resolver fracciones

⁹⁹ Díaz Barriga, Ángel. “Métodos, actividades y sujetos de la educación”. *Docente y programa, Lo institucional y lo didáctico*. Rei/IEAS/Aique, México, 1996. p.111

¹⁰⁰ *Ibid.* p. 121

con dibujos de cajas de leche, es decir, a aplicar un conocimiento como si tratara de aplicar una fórmula, es decir, un ejercicio deductivo que dispersó a los alumnos.

Respecto a la evaluación de los alumnos, el método ocupado por la profesora para reforzar y calificar el conocimiento aprendido fue el dictado de problemas y su resolución de forma colectiva, omitiendo el desarrollo de la actividad, el aprendizaje obtenido, el cumplimiento con el material, la organización y trabajo en equipo, etcétera. Es decir que se trató de una evaluación parcial y sin relación alguna con el objetivo principal de su planeación.

El tipo de conocimiento predominante aquí fue el que Edwards nombra “*como operación*”, que es “[...] *la operación con el conocimiento. Se trata de una operación en el interior de un sistema de conocimiento [...] Se presenta preferentemente como la aplicación de un conocimiento general altamente formalizado a casos específicos.*”¹⁰¹ En esta clase los alumnos sólo procesaron parcialmente la información mediante la regla que les dio la profesora, tanto en el salón (donde los alumnos aplicaron un saber aprendido casi memorísticamente), como en la actividad de *la lechería* donde la profesora, después de descubrir la estrategia de medir los cuartos de litro con el vaso, toma un plumón y marca los recipientes de sus alumnos. Las medidas marcadas por la profesora representan el saber aceptado y legal y sobre él, como una fórmula. Las discusiones (por ejemplo, en el equipo 1 donde todos alegaban acaloradamente acerca de la capacidad que tenían sus recipientes sin llegar a un acuerdo) se vieron resueltas cuando la profesora les marcó las cantidades, inhibiendo así la reflexión de los estudiantes.

El regreso al aula después de la actividad implicó un cambio total en el método antes empleado, ahora se trataba de pasar a un ambiente serio y descontextualizado, como si el regreso al salón implicara a su vez regresar a la separación entre la teoría y la práctica.

¹⁰¹ Edwards, Verónica. “El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación”. *Currículum, maestro y conocimiento*. UAM-X, México, 1998 (Temas universitarios).pp. 49-62

Para la apropiación y construcción interna del nuevo conocimiento, los alumnos desarrollan sus propias estrategias. En este registro las tres estrategias que más se destacaron desplegadas por los estudiantes para acercarse al conocimiento fueron: a) cuando los integrantes del equipo 3, ayudados por la profesora, empiezan a experimentar con distintos recipientes para comprobar capacidades, en grupo aprenden, discuten y son auxiliados por la profesora, sólo auxiliados pero ella no es actora principal en esta construcción que es básicamente de los alumnos. La segunda se presentó cuando todos los alumnos del salón junto con la profesora, resolvieron un ejercicio en el pizarrón. Todos estuvieron atentos al proceso de resolución y los que llegaron a equivocarse, se corrigieron pronto, siguiendo la línea de todo el grupo.

La tercer estrategia fue la desplegada por Jorge cuando pasó al pizarrón a resolver el ejercicio (frente a todos sus compañeros) y en el que logra resolverlo correctamente pero siguiendo el estilo que le marcó la profesora, es decir, dándole los pasos exactos para resolver gráficamente un problema de capacidad de recipientes, sin darle oportunidad de que él tratara, por sí mismo, de desarrollar sus propias estrategias y dando como válido un único procedimiento, una sola versión para llegar al resultado:

Profesora: -Dibújame las cajitas que me vas a dar. Escriban el ejemplo porque les voy a poner algunos de esos.

A ver, ¿ahí ya cuánto tiene Jorge, en las que ya dibujó?-

(Jorge ha dibujado ya dos cajitas de leche largas que equivalían a medio litro)

Alumnos (a coro): -¡Un litro!-

Profesora: -Un litro, ¿cuántas nos faltan para cuatro litros?-

Alumno: - Cuatro cuartos.-.

Profesora: -A ver, a ver si es cierto que son cuatro cuartos.- -¿Ya Diego? A ver, vayan contestándolo en su libreta por favor, a ver quién le gana a Jorge.-

Alumno: -¡Ah! ¡Ya acabó miss!-

Jorge hizo además de los dos primeros dibujos de cajas de leche, otros cuatro más pequeños que marcó con " $\frac{1}{4}$ "

Alumno: -Ya acabó-

Alumna: -¿Ya acabo? ¡Le falta!-

La profesora está al lado de Jorge. Julieta se acerca a calificar. La profesora mira la libreta y regresa a Julieta a su lugar.

Profesora: -A ver, yo aquí tengo... ¿medio más medio?(refiriéndose a los dos primeros medios que hizo Jorge)

Alumnos: -Un litro.-

Jorge: -¡Péreme miss que me equivoqué!-

Jorge arrebató el plumón a la profesora y se pone a hacer más cajitas pequeñas.

Alumno: -Se equiburró.-

Alumno (riendo): -¡Ja, ja, ja! ¡Se equiburró!.-

Alumno: -¡Ay! ¿Qué le pasó a Dariel?-

Carlitos:-Es que con las dos colitas se parecía a la chilindrina.-

La profesora camina enojada hacia Carlitos que se sienta en la segunda banca de la primera fila.. Ve su libreta.

Profesora: -¿Ya Carlitos? Carlitos ¡siéntate bien! No has copiado nada, ¿dónde está el lapicero, dónde está el lápiz?

Elías (refiriéndose a los dibujos de Jorge): -Es que le quedó bien feo, los últimos parecen latas.-

Profesora: -¿Ya?

Alumna: -¡Ay sí Jorge! ¡Las vas haciendo más chiquitas cada vez!-

Profesora: -¿Ya quedó? ¿Podemos hacer la cuenta?-

Jorge niega con la cabeza.

Alumnos (a coro): -¡Aaayyy!-

Profesora: -¡Schh, schh!, ¿Qué es eso? (pidiendo respeto a los compañeros de Jorge).-

Alumno: -De hecho ya se pasó miss.-

Jorge: -Pero si son cuatro litros y aquí apenas llevo tres.-

Jorge lleva hechos ocho envases pequeños (de un cuarto) y dos grandes (de medio).

Daniela se para a contárselos.

Profesora:- A ver, estamos esperando. A ver, todos dicen que le falta pero yo no veo que en sus libretas lo estén haciendo. –

En el pizarrón, Jorge terminó de dibujar. En total fueron dos botes grandes y once chicos.

Profesora: -¿Ya? ¿Listos? A ver aquí tenemos /señalando los envases grandes) ¿medio más medio?

Alumnos (a coro): -Un litro.-

Profesora:-¿Un quartito más un quartito?-

Alumnos (a coro): -¡Medio!-

La profesora va uniendo los dibujos de las cajas pequeñas y encima pone su valor (medio litro).

Profesora:-¿Un quartito más un quartito? -

Jaime: -¡Un litro!-

Profesora: -¿Un quartito más un quartito Jaime?-

Alumnos (a coro): ¡Medio!

Jorge: -Miss, espere, se saltó una, se saltó una.-

Elías se para a enseñarle el error.

Profesora: -¡No!... ¡Ah sí es cierto! Tienes toda la razón, siéntate por favor.-

Esta y esta, medio litro. Un quartito más un quartito...-

Alumnos (a coro): -Medio.-

Profesora:-¿Un quartito más un quartito?-

Alumnos (a coro):-Medio.-

Ya unió todos los quartitos.

Profesora:- Y me quedó volando aquí un quartito. –

De las líneas en la que señaló los medios, va uniendo de dos en dos para formar un litro.

Profesora: -Entonces, medio más medio.-

Alumnos (a coro): -Un litro.-

Profesora: -¿Este medio más este medio?

Alumnos (a coro): Un litro

Profesora: -¿Y cuántos llevo? Uno, dos tres, tres y medio.-

Jorge se levanta y va hacia el pizarrón, se queda parado junto a la profesora.

Alumno(grita): -Le faltó.-

Jorge dibuja entonces otro cuartito.

Profesora:-Ahí está su cuartito de Jorge, aquí está mi medio y medio más medio?-

Alumnos (a coro): -Un litro.-

Profesora:-¿Ya tengo mis cuatro litros?-

Alumnos (a coro): -Sí-

La profesora unió con el plumón el cuarto que faltaba con el que estaba solo, y luego unió los medios litros.

En cuanto al tema de la organización del grupo y a disciplina, el hecho de haber encontrado las instrucciones previamente escritas en el pizarrón, indica un deseo de control áulico y una preparación previa ante la llegada de la observadora. Es evidente que se buscó tener un estricto control de la clase, en el que tanto la profesora como los directivos buscaban un comportamiento deseable en los estudiantes, que también fue una transmisión de valores ocultos en el que impusieron su visión de lo que debería ser un *“buen alumno”* y del tipo de actitud (y de persona) que deberían rechazar. Con esto queremos decir que también se estuvo transmitiendo -dentro de lo que los autores llaman currículum oculto¹⁰²- una creencia sobre las características del estudiante aceptable, a lo que también podemos llamar aprendizajes sociales ocultos o lógica de la interacción que son *“el sentido en que se objetiva el conocimiento en el conjunto de modos en que alumnos y maestros se dirigen unos a otros, y que incluye tanto el discurso explícito como el implícito.”*¹⁰³ Es mediante este currículum oculto que se busca *educar* el comportamiento de los alumnos que se salen del estándar deseable para la comunidad escolar. Sin embargo, de acuerdo con Gimeno Sacristán, cuando los alumnos tienen claro qué se pide de ellos en las distintas actividades, son capaces de autorregular su conducta¹⁰⁴. En esta ocasión los estudiantes no sabían qué se necesitaba que ellos aportaran a la clase, la profesora no explicó previamente cual será

¹⁰² Ver pp.9 y 91

¹⁰³ *Ibid.* p.148

¹⁰⁴ Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión...*, pp. 240-308

el rumbo a seguir y, aunque suponemos que el día anterior se había hablado de la actividad de este día, aquí no hubo una introducción que captara el interés del alumnado en esta clase. En buena parte de la sesión sobresalió la falta de organización, lo que quiere decir que la docente no organizó de forma adecuada su trabajo, ya que la organización del tiempo y forma de la clase es la manera en como el profesor puede lograr el control de los alumnos: “*La buena disciplina [...] es aquella que brota de la ordenación del trabajo escolar, apoyado en contenidos y actividades atractivos.*”¹⁰⁵. Al no haber organización, los alumnos no pudieron responder a la exigencia de orden de la profesora, a lo que ella respondió concentrándose en llamar la atención de los que no le hacían caso e ignorando a los que deseaban colaborar con la actividad. En este sentido, como métodos para lograr la disciplina y la atención de los alumnos, la profesora intentó objetivar sus demandas de comportamiento mediante tres elementos: el enojo (manifestado por la forma de caminar, por ademanes y gestos), el llamado de atención (elevando el tono de voz y reprendiendo verbalmente al grupo en general y a algunos alumnos en particular) y el que usó durante la primera parte de la grabación y que fue el que le dio más resultados, poner una firma o nota en la libreta con tinta roja. El llamado de atención a uno o dos alumnos frente a todos para controlar al grueso de la clase le resultó las más de las veces poco eficaz.

Otra forma en la pudimos observar la lógica de lo que no es explícito, la relación entre la profesora y los alumnos y las intenciones de control de la clase, fue mediante el análisis de la disposición del mobiliario en las actividades que se realizaron dentro del salón¹⁰⁶. En el mapa del aula que presentamos en el capítulo anterior, puede observarse claramente que había una fila situada justo en medio de las otras 4 (eran 5 filas en total) que dividía al grupo en dos. En esta fila se encontraban casi todas las alumnas. Del lado izquierdo del salón, en las dos primeras filas, estaban ubicados los alumnos aplicados y los alumnos desordenados, del lado derecho (viendo el salón de frente). Carlos Palacios estaba ubicado estratégicamente, rodeado de los alumnos más serios y aplicados, quitándole así la posibilidad de entablar conversación y de hacer desórdenes con los compañeros que lo rodean (estrategia que no dio resultado del todo porque Carlos se levantaba a buscar ambientes más relajados en otras áreas del aula).

¹⁰⁵ *Ibid.*

¹⁰⁶ V. *Supra*, capítulo II, p.75

La forma en la que se movió la profesora dentro del salón, tiene también un significado implícito: ella se mantuvo la mayor parte del tiempo del lado izquierdo del aula donde también se encontraba su escritorio (y los alumnos más aplicados). Esto da mensajes ocultos a los estudiantes acerca de la preferencia de la profesora de unos sobre otros y quizá de una visión discriminatoria tanto para los alumnos que no son serios como para las estudiantes de la clase (tomando en cuenta que ninguna de ellas se encuentra en las dos primeras filas del aula. Algo parecido sucedió cuando la profesora no lograba que todos los alumnos la atendieran, entonces sus expresiones y su tono de voz para dirigirse hacia algunos como Carlos Palacios, Julieta, Diego Alonso, Omar y Carlitos fue distinto al que manejó con otros (a pesar de que el desorden se encontraba en todo salón y no únicamente en las dos filas de la derecha). Estas actitudes fueron el manifiesto del miedo de la profesora ante el grupo, de sus intenciones de controlar la clase y, sobre todo, de una empatía desigual hacia los alumnos. Durante toda la sesión pareció que la docente daba la clase más para unos cuantos estudiantes que para todo el grupo, esto después se convirtió en una estrategia que usó para mantener el orden (y no funcionó). En esta interacción alumno-docente, hay que destacar la notoria antipatía que sobresalió de la profesora hacia Carlos Palacios, Julieta y Diego Alonso. Algunas de estas actitudes corresponden al rechazo de alumnos “problema” (Julieta y Carlos), pero en el caso de Diego Alonso no encontramos la misma explicación (por razones de mala conducta o de falta de trabajo), ya que durante el registro participó frecuentemente y trabajó en orden y con entusiasmo notorio, sin embargo la profesora expresó su rechazo hacia este alumno mediante actitudes como ignorarlo completamente en varias ocasiones, taparse los oídos cuando él trataba de explicarle algo y con regaños sin motivo alguno. Al no encontrar una explicación evidente dentro de estos registros, nos parece conveniente señalar que las interacciones en el aula se dan entre personas con cargas emocionales propias, con una historia previa, un pasado y sentimientos preestablecidos que también deben ser parte de un análisis y autoreflexión de la práctica docente.

Por otro lado, la interacción de los alumnos también reflejó preferencias y rechazos y proyectaron los valores generales del grupo desde cómo conformaron sus equipos por afinidad (Carlos terminó en el equipo 2 en el que únicamente había niñas), cómo se organizaron y quiénes se aislaron o fueron aislados por los otros. El equipo 4,

de cinco integrantes, se formó rápidamente. En este equipo estuvo Diego Alonso. Desde que se les pidió que se agruparan él, en representación de sus compañeros, se acercó a la docente a preguntarle si podían formar un equipo de seis integrantes, sin embargo ella lo ignoró todo el tiempo (al grado de taparse los oídos). El equipo dos estuvo conformado por 4 niñas (son 8 y se dividieron en dos pequeños grupos por acuerdo) que se juntaron casi de inmediato y al que se les unió Carlos Palacios por instrucciones de la Profesora. El equipo tres en el que se encontraba Carlitos se tardó más en formarse porque él quería organizar y algunos de sus compañeros de equipo no se lo permitían. El equipo 1 en el que se encontraba Julieta se formó por las otras 4 alumnas y por dos niños que no encontraron equipo (Esdras y Michelle). Y a pesar de que dos de los 4 equipos se conformaron rápidamente, justo antes de salir a realizar la actividad principal, la docente reprendió a todo el grupo y los amenazó con formar ella misma los equipos porque consideraba que los alumnos no se organizaban:

Maestra: - *Siete, ocho nueve... Diez. ¡Se acabó! Yo formo los equipos.-*

[La maestra parece molesta porque no logró ordenar al grupo. Algunos alumnos ya están muy aburridos porque no están haciendo nada].

Todos los Alumnos (a coro): - ¡No miss!-

Varios Alumnos: -¡Ya! –

Diego Alonso:- ¡Ya nos formamos nosotros desde hace rato!...-

Alumno:-Ya estamos formados, no...-

Los alumnos que más están reclamando son los que le habían preguntado a la maestra si podían hacer un equipo de seis. También reclaman algunas niñas que ya se habían organizado.

La maestra cierra la puerta y camina de nuevo hacia el pizarrón.

Maestra: -A ver, pues conmigo nadie se acercó y me dijo, somos tantos... -

Michelle se la pasó cerca de ella (parece que no tiene equipo).

Lupita, Julieta y Teresa se acercan más a la maestra, desde que abrió la puerta ellas se acercaron pero la maestra no les hizo mucho caso.

El formar a sus equipos por afinidad hizo que los estudiantes se sintieran más cómodos y estimulados, sin embargo un tipo de organización así, en general impide que haya intercambios entre alumnos que no acostumbran interactuar y, por lo tanto, que exista un mayor intercambio en el grupo. En este sentido vale la pena señalar los casos de Michelle y Esdras (del equipo 1) que tendieron en este registro a aislarse y a participar poco. Esdras, callado y probablemente retraído, en momentos parecía no comprender el contenido de la clase, a pesar de lo cual, nunca hizo preguntas. Michelle

era el caso contrario, trataba de agradar a todos y de integrarse pero alguna razón era rechazado, tampoco participó activamente durante la clase en el aula. Una reflexión de la práctica docente evidenciaría la necesidad de un auxiliar para la profesora que se encargara también de la integración y monitoreo de los alumnos, así como de las fallas en la dinámica grupal.

En otro orden de ideas, sobre la forma en las que el contexto afecta al desarrollo de la sesión, el contexto institucional, la imposición de reglas y de formas de abordar contenidos provocó que la profesora se viera reducida a una “aplicadora” de temas, lo que disminuyó en gran medida su autonomía y creatividad, especialmente considerando que desde la matriz de los institutos incorporados al Sistema Valladolid, Sinaloa, les enviaban a los docentes de todo el país las planeaciones en español y matemáticas para ser seguidas durante el año. Al respecto Contreras Domingo opina que “...*La descualificación, la rutinización, el control burocrático, la dependencia de un conocimiento legitimado y la intensificación conducen a la pérdida de autonomía, pérdida que es en sí misma un proceso de deshumanización en el trabajo.*”¹⁰⁷ En este caso el contexto institucional parece no darle un lugar digno al docente como investigador y creador de su propia práctica. Desde esta perspectiva los alumnos se ven (y se tratan) como a objetos en proceso de manufactura, como si el conocimiento y los buenos estudiantes se fabricaran en cadena. Este defecto es evidente en muchas escuelas, sobre todo particulares, en donde los alumnos representan sumas importantes de dinero y donde se deja de lado la visión humana de la formación.

La necesidad de la profesora de acoplarse a lo que le marcaban formal e informalmente, impidió en varias ocasiones el desarrollo laxo de su trabajo. La falta de apoyo, de recursos y de auxiliares, disminuyó su rendimiento. No tomó en cuenta para el desarrollo de la actividad, las particularidades de este grupo y del contexto como “*el número de alumnos, sus hábitos de trabajo, el lugar donde se desarrolla la actividad, los materiales con los que eventualmente se puede contar.*”¹⁰⁸ Este tipo de generalizaciones del currículum prescrito externamente suele, como en este caso,

¹⁰⁷ Contreras Domingo, José. “Las claves de la autonomía profesional del profesorado”, en *La autonomía del profesorado*. Morata, Madrid, 1997 (pedagogía, manuales). p. 148

¹⁰⁸ Díaz Barriga. *Docente y programa...*, p. 103

perder de vista la situación específica de la clase y la adaptación de los contenidos a sus condiciones particulares, además de que obstruye la reflexión que permita al docente abordar de una forma más eficaz la materia. El contexto ambiental, áulico, tiene también un peso que no puede pasarse por alto. Tras la actividad principal, los alumnos se mostraron cansados, hacía mucho calor y el aula estaba mal ventilada. Los niños habían trabajado demasiado tiempo bajo el sol y ya no tenían interés en seguir con la labor. A pesar de que esto era evidente, la profesora continuó dando la clase, lo que provocó nuevamente la dispersión del grupo. La profesora, sin tomar en cuenta el contexto, hacia el final de la clase pareció sólo importarle cumplir con el plan de trabajo y con los horarios que, sobra decirlo, resultaban irrelevantes si lo comparamos con el impacto real del aprendizaje.

En esta parte del registro la concepción oculta de evaluación fue la rapidez y pulcritud con la que se realizaron los apuntes en la libreta, más que el desarrollo de la actividad misma, es decir que *la forma está por encima del fondo*. El procedimiento que siguió fue escribir en el pizarrón las instrucciones para resolver un ejercicio, hacer que los alumnos las copiaran y después dar una breve explicación, lo que nos hizo suponer que probablemente para la profesora una enseñanza eficaz no era que los alumnos aprendieran sobre el contenido planeado, mucho menos que lo logaran entender, sino que contestaran con exactitud y escribieran el apunte con limpieza, es decir que se consiguiera un buen apunte como evidencia del trabajo hecho, dejando de lado la organización de los equipos, los descubrimientos y, en general, todo el proceso en el que se desarrolló la actividad.

III. 2 “EL DICTADO”. MARTES 20 DE ENERO DEL 2009

CLASE DE MATEMÁTICAS 13:20 a 14:30

Esta grabación se realizó casi una semana después del primer registro. El jueves los alumnos habían asistido a una exposición del grupo de cuarto año y el viernes y lunes hubo una supervisión de la Coordinación General del Sistema Valladolid, por lo que no habían tenido clase de matemáticas.

Al llegar, la prefecta nos recibió en la entrada y nos pidió que esperáramos mientras iba a avisarle a la Profesora. Regresó después de diez minutos y nos dijo que la clase aún no empezaba pero que nos iban a avisar para que entráramos a grabar. Esperamos diez minutos más, entonces subimos al salón. La profesora se disculpó porque había olvidado llamarnos y aclaró que sólo tenían cinco minutos de haber empezado la sesión y que apenas estaba empezando a dictar.

Al entrar al aula nos sorprendió el desorden en el que se encontraba. En el piso había útiles, libros y libretas esparcidos. Los mesabancos estaban desacomodados y las mochilas aventadas en varias partes del salón (incluso algunas al centro). Para ilustrar la ubicación de las sillas consideramos necesario integrar en anexo el mapa del aula de este día, al que nos referiremos más adelante. (Ver anexo 9)

El desarrollo de esta sesión estuvo determinado principalmente por el horario, de 13.20 a 14.30, hora de salida de los alumnos. Aquí, como en el registro anterior, pareciera que esta clase fue prevista para rellenar un horario y para mantener a los alumnos ocupados y quietos pero no para promover aprendizajes: *“El tiempo de clase se rellena básicamente de tareas escolares y de esfuerzos por mantener un cierto orden social dentro del horario escolar [...]”*¹⁰⁹. Se dedicó básicamente al dictado y a la copia de problemas. El tiempo se dividió en las siguientes tareas:

SECUENCIA	TIPO DE TAREA	TIEMPO DE REALIZACIÓN	TIPO DE TAREA CENTRAL (TABA)
1	Organización del trabajo del alumno en clase, asignando contenidos./ Mantenimiento de la disciplina	15 minutos 13:30-13:45	
2	Asignación de contenidos	1 minuto 13:47	
3	Organización de las condiciones de la clase/ Mantenimiento de la disciplina	20 minutos 13:45-14:05	
	Asignación de	2 minutos	

¹⁰⁹ Gimeno, Sacristán, José. *Comprender y...*, p. 241.

4	contenidos	4:06-14:08	
5	Evaluación/ Mantenimiento de la disciplina	2 minutos 14:08-14:10	
6	Instrucción, demostraciones y evaluación en interacción con los alumnos.	10 minutos 14:10-14:15	TEMA DE GENERALIZACIÓN
7	Mantenimiento de la disciplina /Cuidado del bienestar físico de los alumnos./ Atención a los alumnos en asuntos personales de los mismos.	13 minutos 14:15-14:28	

La primera parte de la clase se llevó aproximadamente 40 minutos y giró en torno al dictado y la organización de los estudiantes. La parte medular (la resolución de un problema de forma grupal), se llevó poco menos de 10 minutos y la copia última en el pizarrón, la revisión de apunte y la organización de los alumnos para retirarse a sus casas, se llevó alrededor de 13 minutos. Es decir que el porcentaje del tiempo utilizado en la clase refleja que el dictado de un problema y la organización para llevarlo a cabo (40 minutos) se llevó el 63.5% de la sesión, la resolución del problema (10 minutos) se llevó el 16% y la copia, revisión y organización de 13 minutos ocupó el 20.5% del total de tiempo (aproximadamente 65 minutos). Este panorama general nos permite percatarnos de una desorganización en la programación del tiempo y del contenido de la clase que se desperdició en tratar de enmendar los errores metodológicos de la profesora y que provocó que los objetivos de la sesión se desdibujaran. Los objetivos, de acuerdo con la planeación semanal de la docente, fueron la “*Representación simbólica de medios, cuartos y octavos [y que] El alumno utilice el proceso de representación convencional de fracciones para cuantificar el resultado de repartos*”, mediante las siguientes actividades:

- Resolver ejercicios en el cuaderno.
- Explicar de forma gráfica las fracciones de $\frac{1}{4}$ y $\frac{1}{2}$
- Revisar colectivamente la actividad

Dando un repaso superficial a las actividades que se realizaron en el registro, encontramos que, al menos parcialmente, la planeación semanal coincide con lo que se hizo durante la clase, sin embargo una mirada más cuidadosa nos arroja que un dictado y la copia en la libreta, que es lo que más tiempo se llevó, está poco relacionado con el objetivo principal y con la guía de actividades, es decir que aunque se cumplió casi totalmente con el desarrollo de la planeación, no se cumplió el objetivo. Por otro lado, la resolución de ejercicios en el cuaderno no se llevó a cabo porque no se terminaron de copiar los problemas. Por su parte, la tarea de explicar en forma gráfica las fracciones de $\frac{1}{4}$ y $\frac{1}{2}$ y de revisar colectivamente la actividad, se hizo con un solo ejercicio, por lo que se cumplieron únicamente dos de las tres tareas previstas y de forma muy escueta. No hubo una vinculación sólida entre lo programado y lo llevado a cabo en la sesión, sino que se realizaron las actividades de forma superficial y mecánica, más como requisito que como estrategia para el desarrollo de habilidades de aprendizaje matemático. Además de que no hubo una retroalimentación y un cierre que ayudara al alumno a llegar a sus propias conclusiones y a una autoevaluación.

Sobre las estrategias desplegadas por los alumnos para acercarse al conocimiento, la única que se puede destacar fue la desarrollada por la alumna que pasó al frente y resolvió el ejercicio, Teresa, que dividió la piña como si se tratara de una cantidad numérica: En el ejercicio se pedía que contestara cuánto costaría un cuarto de piña si entera costaba diez pesos. Teresa primero puso el diez a un lado del dibujo de la piña, luego hizo una línea divisoria de forma horizontal que partía al dibujo en dos y afirmó que la mitad de 10 es 5 y de 5, 2.50, (dividiendo la parte de abajo del dibujo en dos). Aunque diferente a como después lo explicó la profesora, su estrategia la llevó a entender el concepto numérico de las fracciones $\frac{1}{2}$ y $\frac{1}{4}$. Aunque Teresa resolvió el ejercicio correctamente, ya que llegó a la respuesta correcta, la profesora volvió a resolverlo, imponiendo, desde nuestro punto de vista, el modo de dividir los objetos, ya que la alumna había trazado una línea horizontal que partía la piña, mientras que la docente hizo una línea vertical y luego una horizontal que la cruzaba y dividía el dibujo en 4 cuadrantes. La estrategia desplegada por Teresa fue comprendida por sus compañeros pero quizá por la forma de dividir la piña (que no fue muy exacta, es decir que no la partía exactamente a la mitad) Jorge no alcanzó a comprender del todo. Fue entonces que la Profesora resolvió el ejercicio en el pizarrón, sin embargo la

estrategia que usó no partió de una explicación construida por Jorge (que no intervino en la resolución del problema), lo que convirtió a este conocimiento en uno como operación que se caracteriza por partir de un método mecánico para llegar a un fin, independientemente del contenido específico. Se caracteriza también porque le da prioridad a la forma sobre el contenido y “opera” y aplica una norma general a un caso específico, (aquí fue el ejercicio que se resolvió). Se trató también de una actividad como procedimiento de rutina porque, como indica Gimeno Sacristán, se pide a los alumnos que apliquen un conocimiento que llevará a una determinada respuesta y no exige que los estudiantes capten el significado de los contenidos y las razones por las que se llega a los resultados.¹¹⁰ En esta clase el conocimiento fue mecánico, tópico, en el que los conceptos están preestablecidos y ubicados y no dan lugar a imprecisiones, las respuestas son textuales y no hay espacio para una construcción o aportación profunda del estudiante. En este sentido, la mayor parte de la sesión no tuvo ningún vínculo con el conocimiento matemático. Nosotros pensamos que el alumno debió pasar a resolver el ejercicio, ayudado por la profesora para tener la posibilidad de aprehender el contenido y elaborar sus propias herramientas. En el registro importó más el apunte correcto del dictado que el contenido mismo. Las actividades no resultaron atractivas y el método fue ineficaz para abordar la materia. Y aunque la Profesora se inclinó por la parte más creativa del proceso de la copia, el dibujo de unas frutas, estos no eran parte del la construcción del saber matemático, dado sólo uno de ellos se realizó para representar de forma gráfica el entero que debía dividirse en fracciones, los demás estuvieron ahí sólo para adornar el apunte, ilustrando las mercancías que se querían adquirir en los ejercicios planteados: “[...] *la mercancía es la siguiente [...] van a hacer el dibujito bonito con su precio [...] Yo porque no tengo ahorita muchos colores pero el trabajo se debe de ver bien bonito.*” En resumen, el aprendizaje promovido fue vago, la sesión se limitó a la copia y toma de dictado por lo que al final pareció más una clase de cómo hacer un apunte estético, que una sesión en la que se abordaran los medios y los cuartos como fracción. Por lo tanto no se alcanzó el objetivo central: que los alumnos comprendieran y manejaran las fracciones y que las pudieran aplicar en situaciones concretas.

¹¹⁰ Edwards, como revisamos en el registro anterior, construye los tipos de conocimiento a partir del análisis de una serie de clases impartidas en dos grupos de una primaria marginal de la Ciudad de México; el conocimiento tópico, el conocimiento como operación y el situacional.

En cuanto a la articulación método-contenidos, no hubo evidencia de algún método intencional, ni en la preparación de la clase ni mucho menos en la coordinación del grupo. La docente no aceptó su papel de intelectual con la responsabilidad de impulsar a los alumnos a interesarse por el contenido, que en este caso abordó sólo en un ejercicio, haciendo partícipes a los alumnos pero dando su propia versión del camino para resolverlo. Y aunque su método fue grupal, ella no dejó de ser la actriz principal.

En cuanto a la organización del grupo y la disciplina, este registro gira en torno a la lucha de la profesora por mantener a los alumnos en orden y en calma (quizá es por esto que nos mandó llamar hasta después de la hora acordada). A pesar de que el grupo se salió la mayor parte del tiempo de control, no se logró llevar a cabo una modificación de la estrategia. La Profesora se aferró a lo que le pareció seguro, a su método rígido. Debido al manejo deficiente del contenido, los alumnos abordaron el tema con desgano, sobre todo porque gran parte de la clase fue control disciplinario. Como indica Gimeno Sacristán, con frecuencia los docentes con poca experiencia pueden llegar a tener problemas con la disciplina de los alumnos, especialmente cuando se sienten inseguros y poco eficaces frente al grupo. En este caso los alumnos corrigieron a la Profesora frente a la cámara, lo que la hizo sentir particularmente desequilibrada ante lo que reaccionó de forma infantil entrando en una especie de pequeña batalla con los estudiantes:

Profesora: -Ya dicté Lupita, lo siento.-

Omar:-Miss...eh.. dijo miss, ¿los precios son los siguientes?-

Profesora:- Me equivoqué corazón, pero es la mercancía es la siguiente.-

Diego Alonso:-Miss pero después de mercancía, dijo la mercancía es la siguiente y no...-

[La Profesora interrumpe de golpe a Diego Alonso. Diego parece asustado o apenado, quizá no esperaba la respuesta agresiva].

Profesora:-¿Saben por qué me equivoque? Porque lo estoy repite y repite mi amor, porque no ponen atención.

[La Profesora les da la espalda y se pone a anotar los precios en el pizarrón.]

Aquí es conveniente señalar que la disciplina en los métodos pedagógicos “se aprecia como condición de eficacia en la enseñanza”¹¹¹. Al respecto, cabe recordar que cuando el método y la tarea escolar son agradables a los alumnos, la disciplina no necesita ser impuesta desde el exterior. Una de las estrategias de control fue el dictado, pero como no resultaba interesante, los alumnos se dispersaban pronto. Las instrucciones que la docente lanzaba sin ton ni son no eran claras, por lo que los alumnos se dispersaron tras la resolución grupal del ejercicio. La profesora no pudo imponer el orden después de cierto tiempo, por lo que comenzó a adoptar actitudes de represión indiscriminadamente. Un ejemplo claro fue cuando regañó a Esdras por buscar su lapicera (en la que tenía los útiles para poder escribir):

Profesora (a Esdras): -¡Mi amor, se supone que estamos en matemáticas y estás escribiendo el problema, después buscamos tu lapicera!- (usa un tono de desesperación).

[*Esdras parece angustiado. Se regresa cabizbajo a su banca y sigue buscando la lapicera.*]

Profesora: ¡Esdras! Tú siéntate, anota el problema y después buscamos tu lapicera...

Como pudimos observar, en general la clase fue de disputas y regaños. La dispersión llegó al límite en dos momentos clave. El primero fue cuando una alumna, Julieta, sacó una revista para leer, el segundo cuando Diego junto con otros dos alumnos, se puso a jugar a las canicas en el piso. ¿Qué significó que Julieta y otros niños estuvieran más interesados en otras actividades que en el trabajo que les pedía la profesora? Además de lo evidente (el aburrimiento) es probable que significara un rechazo al método, a la profesora, al contenido y quizá (principalmente) a la escuela. La docente se destacó por su falta de autonomía y la nula voluntad de cambiar el rumbo de la clase, no hubo lugar para la *ansiedad creadora* de la que hablamos en el capítulo I donde el profesor se ve obligado a cambiar de estrategia sobre la marcha. En ningún momento pudimos percibir la pasión por enseñar de la Profesora a la que se refiere Díaz Barriga, y en cambio la docente manifestó constantemente frustración y cansancio y, según este autor, una persona que experimenta este sentimiento negativo no se encuentra en las condiciones necesarias para llevar a cabo la tarea educativa. En la primera parte de la sesión los alumnos se tardaron cerca de 30 minutos copiando el

¹¹¹ Gimeno Sacristán. *El currículum...* p.275

dibujo de 4 vegetales con sus precios. En este tiempo la profesora les llamó la atención alrededor de 20 veces de diferentes formas, entre las que destacaron alzar la voz y pasar a calificar el apunte con tinta roja. Las llamadas de atención sumaron en todo el registro un total de 54 en poco menos de 60 minutos (duración de la clase), lo que implica que la profesora recurrió a los regaños alrededor de una vez por minuto. Un dato curioso que reafirma la importancia del método es que las amonestaciones se interrumpieron (porque no fueron necesarias) únicamente durante el tiempo en el que se llevó a cabo la resolución del ejercicio en forma grupal, mientras que no pararon durante la copia y el dictado. De lo anterior se deduce que la solución a la indisciplina era que los alumnos estuvieran trabajando en el desarrollo del contenido previsto. Sin embargo, en cuanto se comenzaban a escuchar barullos, la docente amenazaba a los alumnos con seguir dictando, de ahí que pensemos que lo que la Profesora consideraba disciplina y orden, era el silencio. La profesora, cansada, rechazó a los estudiantes y ellos a su vez respondieron recíprocamente mediante la desobediencia, actitudes de rebeldía y distracción (como leer una revista en vez de tomar dictado). Para el análisis de la lógica de la interacción, nos parece importante retomar los dos momentos de la clase a los que nos referimos en este párrafo, especialmente por la forma en la que la profesora reaccionó ante éstos. El primero (en el que Julieta sacó la revista) se presentó a los diez minutos de haber empezado el dictado (1:45), pero en realidad cuando la sesión tenía más de veinte minutos de comenzar (de acuerdo con el horario establecido 1:20-2:30):

[Julieta está sentada dando la espalda al pizarrón. En la pared pegó un dibujo suyo. Cuando volteamos hacia ella, podemos notar que tiene una revista para niños sobre su banca.]

Julieta (a su compañero):- Mira, la pongo aquí y ni parece que la estoy leyendo.-

[Julieta empieza a hojear la revista. Atrás de ella Lupita está levantada platicando con sus compañeros.]

Profesora (en tono sarcástico): -A ver Julietita, a ver tus dibujos...-

[De pronto la Profesora sube mucho la voz y avanza dando zancadas hacia Julieta. Los alumnos ponen cara de sorpresa y se empiezan a escuchar expresiones en todo el salón.]

Alumnos:

-¡Ouch!-

-¡Oh, oh!

-¡Ay, no!

-¡Ooops!

Profesora:-¡Esa revista!-

[*La Profesora parece muy molesta. Le arrebató de forma violenta la revista a la alumna.*]

La resolución del único ejercicio que se abordó se da después de este momento, no por la necesidad de la docente de revisar el tema previsto, ni siquiera por mantener la atención de todo el grupo, sino para aleccionar a Julieta frente a todos, después de quitarle la revista y de que la alumna hiciera la observación de que la lechuga dibujada en el pizarrón parecía más bien un rábano. La profesora buscó desahogar su enojo haciéndola pasar al pizarrón a resolver uno de los ejercicios, momento en el que permitió (y quizá indirectamente hasta alentó) que los otros alumnos se burlaran de la niña cuando, con desconcierto y ridiculizada, fracasó en su intento por resolver el problema planteado¹¹². En este sentido opinamos que la ridiculización es una forma violenta y destructiva de reprender a los estudiantes, se trata de una estrategia cobarde de demostrar autoridad y de exhibir lo que está mal a los ojos del docente y de paso, de enseñar cierto tipo de valores acerca del castigo, la autoridad, la venganza y la justicia, enseñanza que los alumnos sin duda empezaron de inmediato a llevar a la práctica, por lo que no resulta extraño que durante el registro fuera notorio el rechazo de los compañeros hacia Julieta (especialmente de las niñas) y que más adelante en la misma grabación, una alumna la hiciera llorar con un reclamo desmedido por tirar accidentalmente su lapicera. En este orden de ideas, tras pasar a Julieta al frente, la profesora le pidió al alumno más disciplinado de la clase, Andrés, que resolviera el ejercicio, con lo que nuevamente, sin expresarlo de forma abierta, ejemplificó lo que creía correcto y valioso, contra lo que no. Y es hasta que este estudiante se negó por pena a pasar al frente, que la profesora tomó en cuenta al resto del grupo y les preguntó quién deseaba pasar a resolver el ejercicio.

El segundo momento que quisimos retomar, relacionado con la organización grupal, la disciplina y la interacción, fue en el que Diego se puso a jugar a las canicas antes de terminar la sesión, lo que para nosotros indica plenamente el fracaso del método:

¹¹² Cuando la alumna pasa al frente se escuchan muchas risas, en especial de las niñas con las que estaba Julieta.

Profesora: -Estos son todos los problemas que les voy a poner, de ustedes depende que no les ponga más. Si siguen parados y jugando pongo otros.-

-Orden por favor, yo sé que estamos cansados pero ya casi salimos.

¿Ya terminaron de copiar?-

[*La Profesora camina a su escritorio y ve a Diego jugando con las canicas.*]

Profesora:-¡Óyeme Diego!¿Qué te pasa? Todavía estamos en clases. Te apuesto a que no has copiado nada. ¡Dame esas canicas! Se las voy a dar a tu mamá.-

[*Le quita las canicas, se acerca a su banca y le pone una nota en la libreta con tinta roja.*]

Respecto a la evaluación de los saberes aprendidos, en este registro la evaluación giró en torno a la presentación del apunte, determinada por lo que la docente consideraba, es decir con parámetros subjetivos pero especialmente que no se relacionan con el saber matemático ni con lo escrito en la planeación. Se calificó que los problemas hubieran sido copiados de manera limpia y clara, que los dibujos estuvieran coloreados y que el escrito estuviera completo para poder cumplir con la tarea del día siguiente. Lo mismo sucedió con la concepción oculta de aprendizaje que en esta sesión fue la apariencia del apunte. Para Jaques Ardoino:

A partir de 1968, la noción de control, mal tolerada porque se asimilaba al control social, policial o jerárquico, se ha vuelto insoportable. Pero en lugar de cambiar las prácticas, se ha modificado el vocabulario, y la tendencia es a hablar de evaluación allá donde se trata solamente de control disfrazado [...]¹¹³

Para este autor la evaluación se maneja en la significancia y el significado, implica el sentido de la labor, del proceso, considera la construcción y la producción, por lo tanto podemos deducir que se encuentra lejos de ser una herramienta de represión para los alumnos. En este sentido, la profesora no evalúa en esta sesión sino que califica. Según la Real Academia Española de la Lengua, calificar proviene del verbo en latín *qualificare* (qualis= calificar, facere=hacer)¹¹⁴, es decir que etimológicamente calificar implica “hacer calidad”, sin embargo en el ámbito educativo la palabra calificación ha ido decayendo cada vez más hacia la emisión o expresión de

¹¹³ Ardoino, Jaques y Guy Berger. “La evaluación como interpretación”, en *Pour Lévaluation au pouvoir*. GREP. Núm 107, junio-agosto, París, 1986. Tr. del francés por la Dirección de Extensión y Difusión Universitarias. Universidad Iberoamericana (con la colaboración de Fernanda I. Padrón N.). *Antología del Taller de Didáctica y Pedagogía Experimental II*, en Patricia Ducoing Watty [comp]. Licenciatura en Pedagogía. División Sistema de Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, México. 2002

¹¹⁴ “Calificar”, en *Diccionario de la Lengua Española*, 22ª ed.[en línea], Real Academia Española. Localizado el 20 de septiembre del 2012. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=calificar>

un juicio subjetivo sobre cierta cualidad. Entonces cuando el maestro califica a un alumno, en el sentido escuálido de la palabra, está emitiendo un opinión acerca de su calidad, está proclamando que tan bueno o competente es pero no está generando calidad, mucho menos evaluando. Esto es bien comprendido por los alumnos que entonces también emiten juicios de valor sobre sí mismos. La evaluación, entonces, analiza todo un proceso, crea y estimula bajo parámetros compartidos por los actores principales, la calificación en un sentido completo, determina un nivel de calidad, sin embargo en un sentido vago impone un juicio. En casos que deberían ser considerados extremos este juicio sirve además para reprimir, lo que queda completamente fuera del ámbito de la evaluación en el sentido amplio y creativo de la palabra:

[Shayouli, aburrida, borra con el dedo un pedazo de letra que está en el pizarrón. La Profesora la ve y camina hacia ella.]

Profesora:- A ver tu apunte Shayouli.-

[Shayouli se sienta rápidamente. La Profesora toma su libreta y le pone una nota con rojo: "No trabajó por estar jugando en el pizarrón"]

Profesora: -Para mañana lo quiero firmado por tu mamá Shayouli.-

En otro orden de ideas, como expusimos en un capítulo anterior, dentro del aula los docentes tienen más de una labor. En este aspecto la profesora tuvo que jugar varios papeles en esta hora de clase. Mientras dictaba, también iba ordenando el salón, revisó apuntes y reprendió a los alumnos. Atendió el dolor de cabeza de Jorge y respondió preguntas que no tenían ninguna relación con el tema que se estaba viendo. En resumen, hubo momentos en los que en menos de diez minutos jugó cuatro papeles distintos, todos a la vez: mantenimiento de la disciplina, organización de las condiciones de la clase, atención a los alumnos en asuntos personales de los mismos y cuidado del bienestar físico de los estudiantes. Lo anterior explica probablemente la falta de concentración de la maestra en el tema central que se debe no sólo a la desorganización del desarrollo de su clase, a su inexperiencia y a una evidente falta de planeación, sino también a la falta de apoyo de la escuela con personal auxiliar. En este sentido, un docente que se siente explotado y ajeno a su escuela difícilmente encuentra la satisfacción y el sentido de su labor. La frustración, el cansancio y la falta de reconocimiento impiden que el maestro se deleite con su trabajo. Si a esto sumamos la presión de tener que simular un dominio férreo del grupo, sucede que, como en este registro, se pierde de vista que en la clase no todo puede estar controlado porque

antes que nada, el aula es una pequeña sociedad y como tal, es necesario para darle rumbo (y no para someterla) frecuentemente tomar acuerdos y decisiones en conjunto que la regulen y le den dirección. Los docentes deber ser integradores de los alumnos y tienen que aprender a manejar situaciones no previstas de la manera más eficaz posible. De acuerdo con Gimeno Sacristán:

La realidad de lo que ocurre en la enseñanza no se puede descubrir sino en la interacción de todos los elementos que intervienen en esta práctica. Si los profesores tienen que planificarla, conducirla y reorientarla, su competencia está en el saber desenvolverse en situaciones complejas.¹¹⁵

Por otro lado y respecto al impacto del contexto del aula en el desarrollo de la clase, en este registro influyeron varios factores: el salón era un desastre, tanto en el orden de los útiles de los alumnos, como en la disposición de las butacas que estaban agrupadas en dos y algunas en grupos de tres hacia el centro y al fondo del aula (ver anexo 9). Únicamente se podían distinguir dos filas mal conformadas; la primera del lado izquierdo del espacio, frente al escritorio de la profesora y sólo con cuatro butacas. La segunda estaba en la extrema derecha con cinco alumnos. En esta fila estaba la banca de Julieta, mirando hacia la pared derecha, con lo que daba la espalda no sólo al pizarrón sino también al resto de la clase. Asimismo en esta hilera estaba la banca de Jesús, dando la espalda al pizarrón, es decir mirando hacia la parte de atrás del recinto. La butaca de Carlos Palacios no se encontraba integrada en ninguna de las filas, ni a ninguno de los pequeños grupos de 2 y 3 bancas. Este acomodo no sólo no fue favorable para el desarrollo de la clase (la mayor parte del tiempo se usó en copiar en el pizarrón, así como en la resolución del ejercicio grupal, también en el pizarrón) sino que fue el síntoma de un rechazo que se hizo evidente en el hecho de que sólo 12 de los 23 alumnos en el aula, estuvieran ubicados viendo hacia el frente de la clase, entre ellos los estudiantes de la primera fila del lado izquierdo (aunque la butaca de Andrés estaba ubicada hacia la pared del fondo, el alumno trabajó encaramado en el asiento y volteado hacia el pizarrón).

Lo anterior junto con la forma de moverse, los ademanes y la manera de llamar la atención de la profesora formaron parte de un discurso tácito en el que su relación

¹¹⁵ Gimeno Sacristán, *El currículum...*, p. 244

representa nuevamente valores y sentires que no se expresan verbalmente pero que están presentes, por ejemplo, ¿qué significó que la profesora se mantuviera la mayor parte del tiempo en las dos primeras filas, las de los alumnos más disciplinados y tranquilos, del lado izquierdo del salón tal como sucedió en el registro anterior? Si nos detenemos a observar que sólo esta fila estaba en condiciones adecuadas para prestar atención al frente y, como mencionamos, que la profesora se mantuvo gran parte de la sesión de este lado del aula, podemos incluso pensar que la clase se dio únicamente para unos cuantos y que tanto ellos como la profesora formaron un pequeño subgrupo, una élite que se segregó del resto del grupo.¹¹⁶

A esa hora del día el sol alumbraba fuertemente a través de las ventanas que estaban junto a la fila uno de la izquierda, y aunque a los alumnos que estaban ahí sentados los cubría parcialmente la sombra de la pared, el sol daba de lleno en parte de su cabeza y hombros, por su parte, a los tres alumnos que estaban al lado de esa fila (Carlos Palacios, Jorge y Esdras), el sol los quemaba en la espalda, el brazo derecho y, en el caso de Carlos Palacios, completamente en la cara por el lugar en el que se había acomodado, por lo que hacia media sesión optó por cubrirse completamente la cabeza con su chamarra para protegerse de los rayos solares. Cuando la profesora se percató de esto, le pidió que se la quitara, por lo que el alumno terminó moviendo por completo su banca, impidiendo que viera hacia el frente, hacia el pizarrón. El sol también pegaba a plomo en las libretas de Andrés, Jaime y Diego Alonso, lo que indicaba una pésima planeación del aula, ya que los rayos del sol que daban en las hojas, eran reflejados directamente en los ojos de los alumnos. Esta situación hizo que una parte de los pocos alumnos que estaban atentos a la clase, también se dispersaran en busca de una forma más grata de trabajar. Incluso, hacia el final de la sesión, uno de los alumnos cercanos a la primera fila se empezó a quejar de un intenso dolor de cabeza.

No está de más para terminar de analizar este registro, señalar que la labor docente debe ser favorecida con las condiciones necesarias para trabajar. En este orden de ideas, para Díaz Barriga la necesidad de considerar al docente como un

¹¹⁶ Para nosotros resultó muy interesante observar que esta élite no estuvo conformada por alumnos de un estrato social único (aunque no incluía a los alumnos de estrato social más bajo), lo que nos llevó a suponer que probablemente en este contexto grupal los valores, el sentido de lo que era más valioso en el aula iba más allá del aspecto económico y tocaba lo social, lo cultural y lo académico.

profesional, implica también hacer cambios en las instalaciones y el mobiliario escolar. Ahora bien, si pensamos en los padres de familia como la de Esdras, de condiciones socioeconómicas desfavorables que se veían en la necesidad de hacer grandes esfuerzos porque sus hijos tuvieran acceso a una educación de mayor calidad, estas condiciones de trabajo son inaceptables y, en nuestra opinión, injustas.

Lo más sorprendente fue que la sesión llegó a su fin sin haber hecho ningún cambio, sin que nada se modificara como si se hubiera tratado de la clase ideal. ¿Qué es lo que hace que los docentes como Adriana sigan la línea planteada originalmente aunque esté demostrando ser un rotundo fracaso? Probablemente la autoridad con la que se impone un currículum rígido, que a su vez alienta también el temor del nuevo maestro a lo desconocido, es decir a probar estrategias diferentes porque aunque brinda una zona de confort, sacrifica el amor y el gusto por enseñar y aprender y el impulso por moldear el conocimiento.

III.3 “EL CONTADOR”. JUEVES 22 DE ENERO DEL 2009

CLASE DE MATEMÁTICAS 11:50 a 1:10

La actividad de este día comprendió una competencia en la que los estudiantes debían formar quince cifras con unidades de millar en un instrumento llamado “el contador” (una herramienta hecha de papel que venía en el material recortable del Libro de Texto Gratuito de Matemáticas de Tercer año de Primaria compuesto por el cuadro de papel con 4 ventanas que eran atravesadas cada una por una tira de papel con números del 0 al 9 y que permitía a los alumnos separar las cifras por unidades, decenas, centenas y unidades de millar. Los alumnos lo tenían que armar.), además de entregar el valor indicado con las monedas y billetes del mismo libro. Después cada equipo iba a intercambiar sus cifras con el equipo de al lado e iban a tener que ir poniendo las cifras en el contador. La instrucción de la profesora fue que por cada cifra que pusieran en el contador, junto con la misma cantidad reunida con el material de texto recortable, ella daría un reactivo. El que terminara antes, era el que ganaba.

El horario de la clase estuvo repartido de la siguiente forma:

SECUENCIA	TIPO DE TAREA	TIEMPO DE REALIZACIÓN	TIPO DE TAREA CENTRAL (TABA)
1	Organización del trabajo del alumno en clase, asignando contenidos./ Mantenimiento de la disciplina/ Organización de las condiciones de la clase	10 minutos 11:55-12:05	
2	Instrucción, demostraciones y evaluación en interacción con los alumnos.	65 minutos 12:05-13:10	TEMA DE DESARROLLO
3	Mantenimiento de la disciplina/ Atención a los alumnos en asuntos personales de los mismos.	6 minutos 13:05-13:11	

El tipo de conocimiento que se trabajó en este registro fue más como operación. Como lo abordamos en los dos registros anteriores, se trata de la aplicación de un conocimiento general, formalizado, a casos específicos.

Los equipos quedaron conformados de la siguiente manera:

- Fila 1 . “Tuzos”: Omar, Liliana, Julieta y “Chino”
- Fila 2. “Chivas”: Meztli, Joaquín, Teresa, Óscar y Jesús
- Fila 3. “Polares fantásticos”: Lupita, Dariel, Shayuli y Diego
- Fila 4. “Naruto”: Carlos Palacios, Jorge, Elías y Andrés
- Fila 5. “Ecolokitos”: Michelle, Esdras, Diego Alonso, Carlitos y Jaime

En esta clase los alumnos estuvieron motivados, el cambio en la rutina que dio la Profesora implicó para ellos lo que Díaz Barriga llamaría una forma apasionada de aprender. La integración de cada equipo propició una mezcla heterogénea en la que los alumnos aprendieron unos de otros. Por ejemplo, el binomio Carlos Palacios –Andrés

implicó que Carlos se viera forzado a trabajar y que Andrés dejara el control que lo caracteriza.

Respecto a la vinculación de lo visto con el currículum prescrito, en la planeación de la Profesora, el objetivo era *“Que el alumno represente números con material concreto y mediante expresiones auditivas”*, mientras que el contenido: *“Representación simbólica de números mediante expresiones auditivas.”* Lo que se realizó en clase fue una actividad muy atractiva, la forma de abordar el conocimiento por parte de la Profesora fue estimulante para los alumnos y la gran mayoría participó, sin embargo parte del objetivo se perdió por cuestiones de organización, es decir que lo visto estuvo parcialmente desvinculado con el objetivo principal de la actividad y no tenemos seguridad de hasta qué punto se logró la meta planteada.

Por otro lado, no todos los equipos – “Polares Fantásticos” es el ejemplo más claro- representaron las cifras con “material concreto”, con los billetes y monedas del material recortable. Éstos no alcanzaban por lo que frecuentemente los alumnos los utilizaban indistintamente como centenas o como unidades de millar (en algunos casos aumentándole ceros y, en otros, sólo suponiendo que valían más), esta desorganización propició que, si el objetivo del contador era conocer el número de unidades de millar, centenas, decenas y unidades en cada cantidad, no se lograra al no haber elementos que representaran a las primeras. Por otro lado, en ocasiones, especialmente al principio de la actividad, a la Profesora se le olvidaba revisar que los alumnos hubieran formado las cantidades con el dinero, por lo que algunos equipos en un primer momento del registro, omitieron ese paso. En este sentido, sobre representar números mediante expresiones auditivas, en todos los equipos había alumnos que sólo formaban las cantidades en el contador señalando número por número y no la cifra completa, es decir, “partiendo” las cifras en unidad, decena, centena y unidad de millar:

Julieta: - “Cero, uno...dos...ocho...ocho, cero, uno ocho”-

Omar: -“No, ocho mil dieciocho, ¡ocho mil dieciocho!”

Podríamos pensar que este problema estaría resuelto en cuanto formaran las cantidades con los billetes, porque esto los obligaría a contar la cantidad reunida hasta

llegar a la cifra que se estaba pidiendo, sin embargo –dejando de lado la complicación que hubo con la falta de material- pudimos observar que generalmente los alumnos que decían el nombre completo de la cifra eran también los que predominantemente formaban las cantidades en cada equipo (por ejemplo en el caso de Andrés y Jorge, Meztli y Liliana), es decir, que los alumnos que ya habían entendido en la práctica la formación de cantidades, también eran hábiles en nombrarlos. Al formar con el instrumento (“el contador”) las cifras requeridas, iban identificando las unidades, decenas, centenas y unidades de millar (por ejemplo 8 unidades de millar, 0 centenas, 1 decena, 8 unidades), conocimiento reforzado por la formación con billetes, es decir que los alumnos que estaban más atentos e interesados utilizaron medios visuales, auditivos y kinestésicos para aprender.

Entonces, el aprendizaje promovido giraba en torno a que los alumnos retuvieran y ampliaran los conceptos de unidades de millar, centena, decena y unidad, pero a la vez, que repasaran el nombre de las cifras que contenían miles y que representaran esas cantidades con material concreto. Sin embargo una falta de estructura y planeación de la sesión y probablemente el hecho de quizá no tener claro el objetivo y la falta de profundidad en el conocimiento del tema por parte de la docente, hicieron que se lograra el objetivo planteado medianamente. Sin embargo podemos destacar que los alumnos tuvieron otro tipo de experiencia no intencional, no planeada, que se dio en el sentido social. Los aprendizajes conseguidos fueron para algunos, sí, repasar las unidades de millar, separando sus partes en unidades, decenas, centenas y unidades de millar además de representar esas cantidades de forma objetiva y mediante expresiones auditivas, pero para la gran mayoría, el aprendizaje rebasó el contenido formal y los alumnos aprendieron sobre organización, trabajo grupal, democracia, resolución de conflictos y cómo repartir responsabilidades, especialmente en los equipos de “Ecolokitos” y “Chivas”, donde el trabajo fue bien repartido.

El papel que la Profesora jugó en este registro fue más el de moderadora y de apoyo a la resolución de conflictos, que en nuestra opinión siempre será el mejor papel que un maestro pueda desempeñar, teniendo en cuenta que el desarrollo del contenido es la trama que se expresa mediante el método en una tarea, siempre en la urdimbre social. Mientras más elaborado y reflexionado sea el método y más organizada la

pequeña sociedad en la que se desarrolla la tarea, con la mediación del maestro, más hermoso es el tejido, es decir, más enriquecedor y significativo es el aprendizaje. Lo que mejor se aprendió aquí fue la construcción del saber en forma grupal. Esto es importante si consideramos que la vida del ser humano por sí se desarrolla como un fenómeno social y que los alumnos tendrán que trabajar en equipos las más de las veces durante su existencia. Todo este aprendizaje social no planeado –y que, por otro lado, es muy criticable que no esté contemplado formalmente y que se dé sólo de forma casual- fue lo más significativo, lo más accesible y es lo que tuvo más peso en la evaluación final. Respecto a esto nos parece muy positivo que el aspecto de organización grupal haya sido evaluado, sin embargo no hubo un acuerdo previo con los alumnos, es decir, nunca fue claro qué se esperaba de ellos, no se les tomó en cuenta para decidir la forma de ganar. La profesora sencillamente no sabía o, como vimos al principio, había olvidado que dentro de la organización es enriquecedora (y fundamental) la participación del alumno. La profesora sólo había indicado que los equipos debían intentar ser los primeros en completar las cifras para ganar, es decir, la petición formal fue la que guió toda la acción de los estudiantes, entonces la decisión final de la docente de darle más peso a la conducta que al tiempo y al puntaje para ganar, fue impositiva (los estudiantes no lo habían considerado), lo que representó un mensaje poco coherente porque mientras que con cierta acción como dar libertad a los alumnos de nombrar a sus equipos y de organizarse, da señales de un ambiente colaborativo y tolerante, por otro lado da uno de autoritarismo.

En el aspecto de la articulación métodos – contenidos pudimos observar que aunque el método fue divertido, no estuvo ligado a lo que la profesora misma programó. La clase se prolongó más allá de lo conveniente por lo que los alumnos empezaron a salirse de control por falta de interés, sin embargo forma de trabajar los contenidos y de abordar el conocimiento, es decir, las opciones metodológicas predominantes utilizadas por la docente en este registro, a diferencia de los anteriores, dieron pie a que los alumnos se interesaran y representaron una invitación a los estudiantes al conocimiento y a su construcción. En este sentido esta clase tuvo una diferencia positiva con las anteriores. Un ejemplo claro fue que aquí la Profesora dio una breve explicación y una introducción a lo que se desarrollaría más adelante. La explicación como introducción, aunque no pareció algo que la docente planeara como

estrategia clara, le dio un margen de experiencia para aplicarlo en futuras sesiones. Con la explicación previa se preparó el terreno, el ambiente adecuado para empezar a trabajar . Se notó una organización que no había estado presente en los anteriores registros y que fue desde la organización del mobiliario hasta la preparación de los contadores. El desarrollo de la conformación de equipos mostró un estilo didáctico favorable que se concretó en el progreso de la actividad grupal. Que la Profesora permitiera la elección de los nombres, posibilitó que los alumnos relacionaran la actividad con situaciones interesantes y significativas de su vida diaria y de su entorno sociocultural. Lo anterior nos llevó a reflexionar acerca de la importancia del método, pues demostró que es posible cambiar el rumbo de una sesión de clase y de una materia. El método, es decir las herramientas usadas por la profesora para trabajar y el cambio del que hablamos fue un indicador de su importancia y del poder que tiene para controlar el rumbo de la clase, de hecho si revisamos en la historia de la pedagogía encontraremos que los grandes pedagogos que han transformado la educación no se han opuesto al empleo de un método dentro de la clase, sino que lo han transformado y sustituido por otro más eficiente a partir de las necesidades específicas de su contexto geográfico, social, cultural y temporal. Incluso Alexander S. Neill, que ha sido duramente criticado por salirse de los estándares metodológicos, aplicó en el aula métodos bien definidos de carácter democrático y autogestivo. Lo mismo sucede con teorías como la de Freinet y Montessori que no dejan la educación formal sin rumbo sino que transforman las herramientas básicas de la labor del docente y del estudiante. En resumen, la clase debe estar cobijada y desenvolverse bajo el amparo de un método bien definido y planeado.

Ahora bien, es importante aclarar en este punto que este análisis no ha sido un ataque a la Profesora, ya que es visible que las deficiencias en la enseñanza son producto de una crisis en la educación y que desafortunadamente en la metodología frecuentemente señalamos sólo a los actores, sin ponderar aspectos como la burocratización institucional y el poco presupuesto educativo.¹¹⁷

¹¹⁷ Cft. Díaz Barriga, *Didáctica y currículum...*, pp.92

En otro orden de ideas, en cuanto a las interrelaciones al centro de la clase, la profesora en este registro mostró preferencia por algunos equipos y dejó muy claros valores implícitos como el de el comportamiento que ella considera correcto, volviéndose patente cuando da la victoria al equipo que mejor se portó, al que no le restaron puntos por su conducta, en vez de dárselo a aquellos que habían terminado primero –como había sido el trato al principio-.

En la primera parte de la sesión destacaron aspectos contextuales que matizan la vida diaria del aula en la que conviven niños con costumbres, niveles de vida y valores distintos. Esta diversidad permitió un intercambio enriquecedor. Ahora bien, la profesora no pareció haber sido consciente del fenómeno de aprendizaje de tolerancia y respeto mutuo que se estaba registrando, y por eso no lo hizo explícito ante sus alumnos ni dio la debida conclusión final para reforzar el mismo. Pudimos encontrar que los medios masivos de comunicación se han convertido en formadores culturales que la mayoría de las veces tienen una gran influencia en nuestras ideas y costumbres e incluso en nuestras opiniones, moldean los gustos, las tendencias y tienen el poder de regular nuestra forma de pensar. Lo mismo sucede con los niños y en este registro se hizo tangible cuando, a pesar de la diferencia de niveles socioculturales, económicos, ambientales y familiares de cada estudiante, hubo cierta homogeneidad en gustos, valores y creencias. Pudimos observar un lenguaje conocido por los alumnos que les permitió moverse en un mismo plano. No es nuestra tarea criticar o aplaudir este fenómeno pero sí revisar sus manifestaciones dentro del desarrollo del currículum, por lo que es importante señalar que se pierde cierta riqueza e individualidad dentro del aula, cierta libertad de opinión. Encontramos que los nombres de los grupos fueron desde equipos de futbol (Chivas, Tuzos), hasta nombres de caricaturas (Naruto) y personajes de anuncios de televisión (Ecolokitos), pero lo más interesante fue escuchar de comentarios y opiniones similares a las que se solían oír en ese entonces en la televisión, por ejemplo discusiones sobre un equipo de futbol o algún jugador de ese deporte (como fue el caso en el que Elías empieza a hablar del “Pájaro Benítez”¹¹⁸), o cuando empezaron a comentar el capítulo anterior de “Naruto”, o la mascota que adoptó el equipo de Ecolokitos que era un muñeco de hilo grueso, tipo vudú, que fue

¹¹⁸ Un ex jugador del equipo de futbol del Pachuca

parte de una campaña de una empresa galletera (Gamesa), que pretendía concientizar acerca del cuidado del planeta y de algunos valores como la tolerancia, la equidad y la paz (aunque estos asuntos jamás se abordaron en la sesión). En resumen, nos parece que estuvo bien que los alumnos tuvieran temas conocidos por todos, lo peligroso fue que esos temas vinieran no de reflexiones propias ni de asuntos diarios en común sino de los temas impuestos artificialmente a los estudiantes mediante la televisión. La pregunta más importante en este sentido sería hasta dónde estos temas generan una reflexión y discusiones ingeniosas entre el alumnado. Ahora bien, en cuanto a las interrelaciones que se dieron al centro de la clase, la docente dio instrucciones previas a los alumnos respecto a su conducta frente a la cámara, lo que se hizo evidente en algunos diálogos que sostuvieron los estudiantes en los que se reprendieron unos a otros por su mal comportamiento y por no respetar el acuerdo de mantener la compostura. Es comprensible que la profesora haya sentido presión por la observadora, sin embargo no encontramos justificación para exigir a los alumnos un comportamiento antinatural que cubriera con sus parámetros, no sólo porque no es adecuado sino porque no funcionó ni para lograr la disciplina dentro del aula ni para favorecer el aprendizaje:

Maestra: - ¿Ya Carlos Palacios? ¿Jesús? -

Carlos Palacios: -Ahora sí, saludando a Hollywood.-

Maestra: -A ver, platicamos de eso Carlos, por favor.-

Carlos Palacios: -¿De qué? ¿De saludar a Hollywood?-

Maestra: -Fila dos, hagan su equipo por favor en círculo con todo y banca, las demás filas cuando ya tengan su libreta de matemáticas, me dicen.-

Óscar: - Que dice la miss que no nos luzcamos ante la cámara.-

Retomando los tipos de conocimiento que plantea Edwards¹¹⁹ (tópico, como operación y situacional.) Casi siempre dentro de una sesión se aplican dos o más de estos tipos de conocimiento, incluso cuando hablamos de ciencias como las matemáticas. Siempre existe la opción de usar varios de ellos y no creemos que necesariamente unos sean mejores que otros, aún cuando los aprendizajes significativos exigen mucho más de la creatividad del alumno y del docente. Incluso pensamos que el conocimiento puede ir avanzando de un tipo a otro para construirse como tal.

¹¹⁹ Edwards, Verónica. . *Loc.cit.*

En este registro, a pesar de que el método de la Profesora resultó interesante para los alumnos, el saber que se promovió fue predominantemente el conocimiento como operación, es decir, un conocimiento que no se construye a partir de elementos reales y significativos provenientes del estudiante. En este caso la actividad gira en torno a pasar las cantidades de un papel al contador. Se trató de formar cantidades que ya antes habían estudiado los alumnos, es usar un mecanismo, aplicarlo al caso presente, lo que implica poca o nada de construcción del alumno en su propio conocimiento y poca o ninguna relación con su vida cotidiana. Los estudiantes escriben las cantidades y las forman con los billetes, si lo hacen bien, tienen un acierto, es decir que se está frente al estímulo-respuesta en la educación. Si reflexionamos acerca del aprendizaje tópico y lo comparamos con lo que se vivió en este registro, podemos darnos cuenta de que las respuestas no tenían lugar a discusión, sólo había una opción correcta, por lo que la sesión también tuvo un perfil tópico que se mezcla con el operacional. No hubo un aprendizaje situacional, los alumnos no construyeron ni conectaron el aprendizaje adquirido con el que ya poseen. Las actividades que se llevan a cabo son memorísticas de las que, como citamos anteriormente, Gimeno Sacristán indica que exigen de los alumnos que reconozcan alguna información previamente adquirida y que la reproduzcan al pie de la letra bajo los términos permitidos o “validos” para la Profesora, que no son los que vienen de los propios alumnos¹²⁰, lo que la pone en el lugar de una aplicadora de programas venidos del exterior (como veíamos en el capítulo II, incluso del exterior del contexto de la institución misma). En este papel no comprende plenamente el objetivo final de la tarea de aprehender el concepto de las unidades de millar, centenas, decenas y unidades.

Juntos, en este núcleo, los alumnos desplegaron estrategias de trabajo y convivencia que se vieron impulsadas por la organización el aula. Las estrategias que fueron desplegadas por los alumnos en la mayoría de los equipos fueron grupales y estuvieron orientadas más que al contenido formal y previsto, a la coordinación y a la convivencia. Hubo mucha heterogeneidad en los equipos y en la mayoría de los casos se logró delegar responsabilidades y trabajar coordinadamente. Si embargo hubo

¹²⁰ Gimeno, Sacristán, José. *Comprender y...*

excepciones en las que no se llegó a buenos resultados; el caso más claro fue el del equipo “Naruto” en el que Andrés, el niño más aplicado del salón, fue puesto con Carlos Palacios. El resultado fue adverso; Andrés se dedicó a trabajar y a hacer rabetas, Carlos a jugar y a provocar que les bajaran puntos, a desordenar el trabajo y a exigir que lo dejaran participar. Andrés en ningún momento soltó la batuta y al final acabaron descalificados por mal comportamiento. La personalidad de Andrés no permitió que hubiera una participación grupal efectiva y las características hiperactivas de Carlos descontrolaron a su compañero. En este orden de ideas hay que recordar que el método debe prever formas de la integración entre grupos heterogéneos y alumnos tan dispares como los mencionados y el docente debe jugar el papel de mediador y regulador (no de réferi, observador o animador) y procurar integrar a los alumnos que no parecen interesados en la actividad o a aquellos que tienden a marginarse.

Respecto a las estrategias desplegadas por los alumnos para acercarse al conocimiento, en este registro destacaron dos: Una fue desplegada por Jorge, donde para representar con el dinero la cifra planteada, decide, basándose en la división que tiene el contador, de izquierda a derecha, millar, centena, decena y unidad, empezar a reunir las centenas enteras y juntarlas con las decenas y unidades, para luego juntarlas con los miles completos. Y aunque esta estrategia llega al mismo resultado que empezar por unidades hasta terminar en millares, la Profesora quiere una respuesta pronta, mecánica y acorde con su propia forma de proceder, entonces en lugar de retomar el intento de niño, lo reprende y le impone su versión recibiendo además el respaldo de Andrés, su alumno favorito:

Profesora (a Jorge):- A ver cuéntame ese dinero tú.- [*En tono un poco agresivo y tocándolo con el índice*].

Jorge: -Cien, doscientos, trescientos...quinientos...uno, dos, tres.-

[*Jorge insiste en formar la cifra de una manera que no concuerda con la aprobada por la Profesora porque empezó a reunir las centenas*]

Profesora:-A ver, ¿Quinientos? Son ocho mil quinientos veintisiete.-

[*Andrés se desespera.*]

Andrés: -Mejor yo lo cuento...seiscientos.-

Jorge: -A ver, ya voy, cuatrocientos, quinientos, seiscientos...-

Profesora: -No, seiscientos no porque quiero ocho mil seiscientos cuarenta.-

[*La Profesora cambió una cifra por otra, es decir que Jorge estaba formando una que se encontraba arriba de la que la profesora le pidió después. Ella está notoriamente*

desesperada pero este estado de ánimo es evidentemente más acentuado con los equipos de Naruto y Ecolokitos]

Profesora:-Ocho mil seiscientos veinti...-

[A Jorge le está costando mucho trabajo, especialmente porque la profesora tiene prisa y lo está presionando para que haga el conteo como ella le manda. Carlos Palacios le pasa unas monedas]

Carlos Palacios: -Nueve.-

Profesora: -Ochocientos seiscientos... ¿ves? Esa es la prueba de que no estabas trabajando con ellos- *[Lo dice porque Carlos no completa la cifra exacta].*

-Mil, dos mil, tres mil, cuatro mil...siete mil, ocho mil.-

Carlos Palacios (defendiéndose): -Sí estaba trabajando.-

Profesora: -Pues aquí lo tienen. Veintidós, cuatro...seis...siete Naruto. Les voy a dar un punto-

[La Profesora camina hacia el pizarrón, prácticamente ella terminó formando la cifra]

Profesora: -Al equipo le voy a dar un punto.-

Algo parecido a lo anterior ocurre cuando Carlos Palacios está tratando de completar una cifra bajo vigilancia estricta de la Profesora y se traba en el procedimiento. La docente en vez de apoyarlo lo regaña y lo hace sentir degradado frente a sus compañeros de equipo.

Respecto al orden y la disciplina, como en los anteriores registros, la docente procura en todo momento obtener de sus alumnos un comportamiento deseable, especialmente de Carlos Palacios. Después de tres registros nos parece que la lucha de la profesora por mantener el orden del grupo mientras organiza sus actividades es una rutina, aunque también es evidente que cuando empieza el trabajo planeado, automáticamente nace la calma en el salón. Nuevamente pensamos que era necesaria una reflexión profunda de la Profesora sobre su práctica que la habría llevado a tomar lo anterior como una clave para el éxito de sus clases. La falta de orden en el desarrollo de la sesión y la pérdida de vista del objetivo final, entorpecieron también en este registro el trabajo del aula. La profesora no atinó a cómo controlar al grupo, especialmente a Carlos Palacios, por lo que su comportamiento fue especialmente intolerante hacia él. Y es que nuevamente podemos concluir que dentro del aula es imposible tener un control total de lo que sucede, no existe una clase perfecta y mecánica. Esto pareció nunca quedar claro en la profesora. El contexto institucional en el que se desenvolvía parecía presiona a la docente al grado de hacerle creer que todo

en el aula debía estar bajo su control, fenómeno que les impidió fluir libremente y estar abierta a nuevas experiencias y a conocimientos frescos construidos grupalmente.

En este registro pudimos observar expresiones de fenómenos sociales que no son a simple vista manifiestos, se trata de la lógica de la interacción que representa aprendizajes sociales ocultos, de los que en este registro podemos destacar que la profesora mostró preferencia por algunos equipos y nuevamente dejó muy claros valores implícitos como el del comportamiento que ella considera correcto. Un ejemplo claro es que, como en el primer registro, el equipo de Diego Alonso fue ignorado sin razón en varias ocasiones:

Maestra: - A ver el equipo de Diego tiene por ahí una palomita de menos porque me están aventando las cosas.

[El equipo de Diego, en realidad, no aventó nada]

-Todos los demás equipos tienen una palomita de menos porque, o sea, no podemos sentarse y levantarse a cada rato...-

Diego Alonso: -Miss, le estamos pidiendo desde hace rato que venga con nosotros.-

[La maestra no escucha a Diego Alonso y camina hacia el pizarrón].

[...]

Diego Alonso: -¡Ya miss, Ecolokitos! ¡Miss ya acabamos!

Alumno: -Miss, Ecolokitos-

[La maestra se detiene en el equipo "Naruto".]

Diego Alonso: -Miss, no se vale. -

Alumno: -Miss, miss...ya acabamos.-

Maestra: -Ellos fueron por mí, mi amor.-

Carlos Palacios: -Sí, fuimos por ella.-

Diego Alonso: -No...Tuzos lleva nueve...¡miss! Ya acabamos...-

La maestra está con el equipo Naruto.

[...]

Maestra: - A ver. ¡Naruto! ¡Naruto! Tienen un punto porque me acaban de dar bien la respuesta

[les marca en el pizarrón una palomita]

-pero se los voy a quitar porque veo que sus integrantes están parados y dos están aventando cosas *[les borra la palomita].*

El equipo de los Tuzos también, platiquen con sus integrantes porque tienen un puntito menos porque están ahí varias compañeras...

A este equipo, los ecolokitos, también le quito un punto porque sus integrantes están gritando en exceso.-

Diego Alonso: -Está bien miss, ¡miss! Pero revísenos ya...

[La maestra no le hace caso a Diego Alonso y se pasa a otro equipo. Diego se ve molesto y baja la mano. La maestra, sin querer quizá, ha ignorado mucho al equipo de Diego Alonso.]

Diego Alonso: -Ecolokitos, no importa, vamos por otro punto.-

[El descuento de puntos despierta una reacción muy favorable en Diego Alonso que lidera a su equipo y reponiéndose de la molestia de que la maestra no les hace caso y no les ha contado el punto que tienen resuelto desde hace bastante tiempo, los anima]
[...]

Maestra: - No voy a pasar otra vez, se las debo porque se la pasan grite y grite...

Alumnos: -No hemos gritado...

Maestra: - El primer lugar, es para Naruto, vamos por el segundo lugar.-

Maestra: Ellos me están entregando los dos más su hoja, bueno, la hoja no... -
Diego Alonso se acerca y le explica que sí terminaron. La maestra lo ve de reojo.

Maestra: -Se saltaron una. -

Diego Alonso: -Usted nos quito una.-

[...]

También se repitió aquí el hecho de que Julieta quedara al acomodar las butacas, dando la espalda al pizarrón. En el orden del mobiliario al conformar los equipos pudimos observar que tanto Michelle como Esdras quedaron excluidos de su propio grupo. La participación de ambos, como observamos anteriormente, también fue casi nula y cuando Michelle trató de participar, se vio frustrado por Carlitos, su compañero de equipo, que lo llamó varias veces tonto. La actuación de la profesora debió estar orientada a integrar a este tipo de alumnos, sin embargo para realizar esto la docente también tendría que haber recibido los apoyos de parte de la institución escolar que le permitieran dedicar un tiempo a la construcción de su quehacer, además de contar con espacios para participar en un intercambio constante con otros docentes de la escuela y de otras instituciones. De todo lo anterior pudimos destacar que fue interesante observar el grado de alienación del trabajo de la docente que en este caso la llevó a ignorar lo que pasaba en su aula y, desde luego, a tomar cartas en el asunto.

En este registro la Profesora mezcló y confundió el manejo de contenido y desarrollo del tema con disciplina. La muestra más clara fue el triunfo del equipo mejor portado, lo que nos lleva a pensar que para la docente era más importante evaluar el comportamiento que los aprendizajes obtenidos y que su concepción oculta y profunda de aprendizaje se confunde con la de obediencia.

Como en cualquier situación áulica, y como pudimos observar en los anteriores registros, el contexto tiene características que influyen en el desenvolvimiento del trabajo y que “*desbordan al profesor*”, en este caso la situación de nutrición, nivel de vida, contexto sociocultural y estimulación que reciben los niños en sus casas implica que exista una diferencia fuerte entre el aprovechamiento de unos y otros. En este registro lo más notorio en este aspecto fue el contraste entre Esdras y Julieta con Andrés, Jorge o Meztli, donde estos tres contaron en todo momento con herramientas como útiles escolares completos, mejores condiciones de higiene, calzado y vestido. Como señalábamos antes, la escuela está rodeada por colonias muy contrastantes en las que algunas difícilmente cuentan con todos los servicios básicos y que tienen niveles de estudio promedio de primaria o secundaria, mientras que otras colonias tienen como grado promedio de estudios la licenciatura y tienen los servicios básicos cubiertos, bienes y servicios que no son indispensables y que pueden considerarse artículos de lujo, además de tener pocos hijos y una calidad de vida más aceptable. Estos fenómenos generalmente ponen en desventaja a ciertos alumnos y repercuten en el desarrollo de la clase, el rendimiento de los equipos, de los alumnos e incluso en los apoyos que les pudieran brindar mejores espacios para desarrollar sus habilidades. Al respecto Díaz Barriga señala:

[...] no es casual que los alumnos con mayores restricciones económicas sean precisamente los que tienen más dificultades para aprobar sus estudios, no es casual tampoco que esos alumnos sean desertores, reflejen un alto grado de ausentismo, no traigan los libros ni las tareas que los maestros les dejan; no es casual tampoco su falta de interés o de participación en clase [...]¹²¹

¹²¹ Díaz Barriga, Ángel. *Didáctica y currículum...*, pp.154

CONCLUSIONES. LAS ESTRATEGIAS, LO PROMOVIDO Y LO APRENDIDO, EL DEBATE ENTRE EL CURRÍCULUM RÍGIDO Y EL ENTRE EL CURRÍCULUM RÍGIDO Y EL FLEXIBLE

A) LAS ESTRATEGIAS, LO PROMOVIDO Y LO APRENDIDO

Para analizar una sesión, hacer evidente el estilo didáctico de un docente y estudiar los conceptos ocultos de aprendizaje dentro de una sesión, es necesario llevar a cabo un análisis en el que se desglosen los diferentes aspectos de la clase.

En este apartado intentamos describir mediante un resumen los aspectos generales de las tres videograbaciones que realizamos.

Como hemos visto, con frecuencia se suele separar aquello que estaba planeado de lo que realmente sucede en la clase. Este error tiene su origen en las prescripciones rígidas debido a que se piensa que una planeación es más que una orientación de la clase, una estructura de la que es imposible salirse. En este sentido encontramos sobre la vinculación de lo visto con lo prescrito lo siguiente:

VINCULACIÓN DE LO VISTO CON EL CURRÍCULUM PRESCRITO	
REGISTRO 1	<ul style="list-style-type: none">• El fin no se logra en su totalidad y la actividad queda desarticulada parcialmente del objetivo.• No hay una comprensión profunda del tema por parte de la maestra, por lo que el aprovechamiento fue óptimo sólo para la minoría de los alumnos.• La maestra jugó el papel de <i>ejecutora de planes y programas</i>. Aplica una prescripción venida desde fuera de su aula, descontextualizada.

REGISTRO 2	<ul style="list-style-type: none"> • La vinculación de lo visto con el currículum prescrito es escasa. • Un dictado y la copia en la libreta, está poco relacionado con el objetivo y con la guía de actividades, además, es importante hacer énfasis en el tiempo que la maestra se lleva en otras actividades que no son centrales: dictado y organización del grupo ; 35 minutos (58%), resolución de ejercicio; 10 minutos (17%), copia en pizarrón, revisión de apunte y organización de los alumnos para retirarse; 15 minutos (25%). • La actividad de resolver ejercicios en el cuaderno, no se llevó a cabo porque no dio tiempo de terminar de copiar los problemas. • Sólo se cumplieron dos de tres actividades y de forma muy escueta, por lo que no se puede afirmar que haya una vinculación sólida entre lo planeado y lo llevado a cabo en la sesión. • La maestra se inclina por el dibujo de las frutas y sólo se utiliza uno para trabajar con fracciones. • Por lo tanto no se alcanza -o se relega- el objetivo central.
REGISTRO 3	<ul style="list-style-type: none"> • Parte del objetivo se pierde por cuestiones de organización, es decir que lo visto está parcialmente desvinculado con el objetivo principal de la actividad (no todos los equipos representaron las cifras con material concreto). • La desorganización propició que no se lograra el objetivo al no haber el material adecuado para trabajar • Hubo también problemas de mala coordinación, por lo que la actividad de contar números mediante expresiones auditivas no se llevó a cabo adecuadamente con todos los alumnos.

Un análisis general de los tres registros nos arroja que sobre esta vinculación entre lo planeado y las tareas que se desarrollaron en las tres sesiones registradas, está parcial o totalmente desvinculada, sin excepción alguna por desorganización y por falta de preparación profunda de la maestra sobre los temas matemáticos y sobre el método didáctico para desarrollar su clase. Se siguen al pie de la letra las planeaciones

propuestas por la SEP y por el Sistema Valladolid, sin que se busque una reflexión de la práctica docente, lo que lleva a una autonomía precaria que afecta a los alumnos en la medida en que ellos no participan en la construcción de su propio conocimiento.

La falta de organización de las actividades entorpece el desarrollo de las tareas. La maestra no planea con la suficiente anticipación la actividad ni platica con los alumnos acerca de lo prescrito, lo que la ayudaría a tener el apoyo de los estudiantes que se integrarían más fácilmente teniendo claro el propósito de la actividad. Esto constituye un ejemplo de lo que Ángel Díaz Barriga expone acerca de que la didáctica se ha convertido en un conjunto de técnicas de enseñanza descontextualizadas, por lo que entonces el problema se reduce a que el maestro domine sólo las técnicas, sin tener conocimiento profundo de los temas que tiene que desarrollar y de las disciplinas que está abordando. *“Por ello, resulta natural que, con base en estos planteamientos, el docente sea vislumbrado como un ingeniero conductual a quien se le exige el dominio del modelo, más no el conocimiento de la disciplina que va a enseñar [...]”*¹²².

La docente no tiene herramientas que la ayuden a controlar a su grupo (y ni hablar de provocar interés en sus alumnos hacia los temas previstos). Hay que recordar que, como dijimos antes, la forma más efectiva para mantener en orden a los estudiantes es mediante la utilización de un método atractivo y que el contenido se relacione con lo que plantea formalmente el currículum. Durante estos registros, aunque se siguen los pasos prescritos en la planeación, en ninguno de los tres registros hay un vínculo real y sólido con lo prescrito, aunque el que más se acerca a conseguirlo es la actividad de la lechería.

En resumen, la tarea de la docente se vuelve complicada por todos estos aspectos que la desbordan.

La maestra tiende a poner actividades que no son centrales y que roban mucho tiempo de la sesión. Aparentemente sólo aplica las ideas que se dan en las planeaciones oficiales y extra oficiales. Por otro lado, en los dos primeros registros la

¹²²Díaz Barriga. *Docente y...*, pp.123

profesora abarca la mayor parte del tiempo en organizar al grupo y no empieza con una actividad introductoria, lo que implica que no hay un método didáctico sobre cómo desarrollar la clase.

Las teorías cognoscitivistas indican que las actividades de aprendizaje deben responder a una estructura que de pie al desarrollo gradual de un tema¹²³, una clase es un proceso a seguir. La copia, el dictado, la memorización no son actividades significativas ni llevan a la reflexión del estudiante. La escuela tiene como objetivo construir al ser humano permitiendo a la vez que él se descubra a sí mismo y colabore en su propio desarrollo. Para lograrlo son necesarias la experiencia directa y la mediatizada. En los tres registros únicamente logramos distinguir intentos de promover, como dijimos en el capítulo dos, una experiencia directa que termina siendo una mal mediatizada. Lo que los alumnos están aprendiendo en estas tres clases es un repaso, es poco y mal orientado por lo que es posible que lo olviden rápidamente. Sin embargo el talón de Aquiles más notorio de la profesora es la organización; durante los tres registros va resolviendo los problemas conforme se van presentando pero generalmente esas soluciones no la ayudan a hacer más sencilla su tarea, generalmente no son eficaces.

Otro factor que desgasta la vinculación currículum con las actividades realizadas es que en dos de los tres registros hay momentos en los que parece que la duración de las clases de matemáticas fueron utilizadas como relleno de horarios (cabe mencionar que el 2do. registro da la impresión de ser un completo relleno), tomando en cuenta que la escuela cubre un horario de las 7:30 a.m. a las 3:00 de la tarde y que sólo se ofrecen como actividades extraacadémicas computación, inglés y educación artística, además de educación física, que se llevan pocas horas del total del tiempo semanal.

Respecto a los aprendizajes promovidos, es decir a lo que la docente pretendió transmitir, en dos de los tres registros fueron repastos de temas que los alumnos ya conocían. Aquí no hay una intención seria de que los alumnos aprendan cosas nuevas

¹²³ *Ibid*, p.111

a partir de las que ya conocen, sino que se espera reafirmar los contenidos aprendidos anteriormente.

APRENDIZAJES PROMOVIDOS	
REGISTRO 1	<ul style="list-style-type: none"> • En esta grabación se promueve el aprendizaje de fracciones más que el uso de recipientes para medir líquidos (que era lo que estaba planeado) • El aprendizaje promovido de fracciones y no de capacidades fue propiciado por una preparación precaria de la maestra en este tema, que le impide captar el objetivo de fondo. La desorganización hizo que muchas de las actividades fueran improvisadas. • El objetivo concreto se vio obstaculizado por la falta de conocimiento teórico previo de los alumnos. • La mayoría manejó la división de los líquidos de acuerdo a las marcas que la maestra había puesto en los recipientes, pero fueron pocos los que intentaron experimentar de otros modos. • La desorganización y falta de planeación de la maestra, así como el poco o nulo apoyo que ella recibe de quienes la supervisan, además de la poca orientación que recibe de ellos, disminuyeron las posibilidades de que los aprendizajes promovidos se convirtieran en aprendizajes conseguidos.
REGISTRO 2	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje que se promueve en esta sesión es casi nulo. El escueto tema que se promueve es la representación de fracciones y la división, sin embargo sólo se realiza en la resolución de un ejercicio. • La clase se limita a copiar y a tomar dictado por lo que al final parece más una clase de cómo hacer un apunte aceptable, que esté bien hecho y sea estético, cosas que no se relacionan con el saber matemático ni con lo escrito en su planeación.
REGISTRO 3	<ul style="list-style-type: none"> • La forma, ligeramente desorganizada de llevar a cabo la actividad, la falta de profundidad en el conocimiento del tema y la deficiente planeación propició que se lograra otro tipo de aprendizaje, no intencional pero quizá más enriquecedor en el sentido social. Sin embargo no hubo una retroalimentación ni una actividad de cierre que ofreciera un panorama general, que permitiera hacer una conclusión.

Como mencionamos arriba, la profesora carece de nociones de esta materia y de cómo aplicarla en el salón de clase. En los tres registros notamos que la profesora llevó a la práctica planteamientos entremezclados de otros autores por presiones institucionales (como afirma Ángel Díaz Barriga). En este orden de ideas es importante señalar la necesidad que los docentes tengan referentes teóricos de autores como Piaget, Vigostky, Bruner, Delval, que los ayude a entender mejor a sus alumnos su proceso de aprendizaje y que del mismo modo los ayudaría a sentirse más acompañados dentro del aula.

Es complicado acercar al aprendizaje de cosas nuevas a los alumnos, esto lo sabe la profesora y para evitar errores les proporcionó invariablemente las claves, los caminos del aprendizaje correcto, por lo que impide que los alumnos experimenten y construyan sus propios caminos. El gran problema es que si la maestra misma no había entendido y manejado profundamente el tema, no podía ayudar a los estudiantes a desarrollar lo, y si a los alumnos no se les da un marco teórico previo es como meterlos a una dimensión completamente distinta, de ahí que los pedagogos modernos afirmen que los conocimientos nuevos deben tener una liga con los que ya se poseen. Entonces, por ejemplo, en el ejercicio de la lechería se debió empezar a experimentar con los recipientes, de forma ordenada, antes de nombrar a cuánto equivalía su capacidad.

Por otro lado, no hay un aprendizaje social, intencionalmente planeado y no se retoma para hacerlo explícito.

Por último, parece que la dinámica escolar se mezcla con un concepto de aprendizaje como corrección de la forma del apunte que pareciera ser lo más importante durante estas sesiones.

En resumen, durante los 3 registros no hubo claridad respecto a lo que la profesora buscaba transmitir. Dentro del aula hubo invariablemente un desvío del contenido académico al control de la disciplina y el orden.

Los aprendizajes conseguidos son aquellos que los alumnos logran obtener, al respecto encontramos en cada una de las clases:

APRENDIZAJES CONSEGUIDOS	
REGISTRO 1	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje de esta sesión fue un repaso a las fracciones pero es muy probable que los alumnos no hayan entendido la diferencia entre una fracción de materiales sólidos a una de líquidos, con excepción del equipo 3 que logra el aprendizaje mediante un ejercicio de experimentación guiado por la maestra.
REGISTRO 2	<ul style="list-style-type: none"> • En este registro el aprendizaje que se consigue es escaso. Se trata de un repaso escueto que únicamente se aprovecha en un ejercicio y que el resto del tiempo sólo logro provocar desinterés y aburrimiento.
REGISTRO 3	<ul style="list-style-type: none"> • Los aprendizajes conseguidos fueron para algunos repasar las unidades de millar, separando sus partes en unidades, decenas, centenas y unidades de millar además de representar esas cantidades de forma objetiva y mediante expresiones auditivas, pero para la mayoría, el aprendizaje en este sentido no estuvo presente. • Lo que mejor se aprendió en esta grabación fue el trabajo y la organización grupal.

Como en cualquier situación áulica, los aprendizajes son captados por cada alumno de forma distinta, por lo que durante los 3 registros algunos consiguieron el objetivo de la actividad mientras que otros se perdieron en el proceso. En dos de las sesiones los alumnos no aprendieron nada nuevo, y en la tercera, la gran mayoría de los alumnos se limitaron a jugar sin un objetivo formal. Es complicado conocer qué aprendió cada uno de los alumnos sin un proceso evaluativo (y en ninguno de los registros hubo uno). Alumnos como Andrés, Meztli, Daniela, Jorge, Diego Alonso y Dariel, en las 3 sesiones estuvieron atentos y participando. Cabe destacar que Carlos Palacios, aunque en todo momento se dedicó a desordenar al grupo, también participaba, resolvía, experimentaba y trataba de integrarse al tema. Sin embargo

Esdras y Michelle, en ninguna de las clases participaron activamente (de hecho parecía no interesarles) y no hubo un intento de la profesora por integrarlos. Julieta, participó pero no puso atención, si no que se dedicó a jugar, sin una reflexión y sin un interés, lo que se evidencia en el hecho de que en 2 de los 3 registros esté dando la espalda al pizarrón.

Durante la primera grabación pudimos notar que Omar se acercaba demasiado al pizarrón para copiar las instrucciones, y los lugares en los que se ubicó fueron por lo general los más alejados de la pizarra. Es probable que este alumno tenga problemas con la vista y que estas zonas donde se sentó, no favorecieran su aprendizaje. Y el hecho de que la profesora no lo notara implica un desinterés grave.

Respecto a las opciones metodológicas predominantes utilizadas por la docente, según Gimeno Sacristán¹²⁴ un método se caracteriza por las tareas dominantes que los profesores ponen a los alumnos, las tareas expresan el estilo de enseñanza del docente y sus competencias.

Las tareas vistas en las grabaciones, cuando no son un intento de la profesora por hacer interesante la clase son sólo estrategias deficientes para mantener bajo control a sus alumnos. La gran falla de la maestra es justo el método que demuestra que hasta entonces no había aprendido a acercarse a los niños, no había encontrado estrategias interesantes que captaran la atención de los alumnos y que permitieran la construcción grupal del conocimiento, porque un currículum llevado a la práctica se crea, se modela. El conocimiento no es una impresión o un sello que se tiene que poner en la mente del niño, sino que implica todo un proceso de comprensión y aprehensión de la realidad, todo un cambio en la cosmovisión del mundo, por eso es que Gimeno Sacristán afirma que un cambio de maestra es todo un cambio en la vida del niño, “[...] *El trauma de un cambio de profesor para los alumnos[...] El alumno vive verdaderamente una alteración de cultura, en el sentido antropológico del término al experimentar un cambio de puntos de referencia vitales para él[...]*”¹²⁵ y es el punto débil de la docente. El desconocimiento del método. Sin embargo lo más grave no es esta

¹²⁴ Gimeno Sacristán, *El currículum...*, p. 240

¹²⁵ *Ib.*

ignorancia sino su desinterés por modificar las estrategias, por probar sus propios métodos

En cuanto a la articulación métodos- contenidos, opciones metodológicas y conocimiento predominante en la sesión, como todos sabemos, cada materia es distinta, cada materia tiene su propia forma, sus propios caminos y procedimientos. Por lo mismo cada una debe abordarse de un modo distinto (porque no es lo mismo aprender una raíz cuadrada que el ciclo del agua). Cuando un docente intenta enseñar mediante dictados y memorización de reglas aplicables para todos los casos sin hacer una diferencia clara entre una materia y otra, en realidad no está generando un conocimiento por interés y por descubrimiento. Las formas para cada materia tienen que ser diferentes. Como afirma Ángel Díaz Barriga, los trabajos relacionados con los métodos de enseñanza son repetitivos y reducen todo el proceso de enseñanza a una cuestión técnica cuando la educación, aunque sea formal, es una cuestión vital y humana. Es fundamental que el profesor entienda el valor de su trabajo, el conocimiento se construye y que su materia prima, el alumno no son perros ni computadoras, por lo que no es una labor de entrenamiento ni de programación sino que los docentes forman seres humanos, sociedades. En este sentido las matemáticas no se abordan mediante dictados, dibujos, ni formación de números, las matemáticas nacieron para resolver problemas reales de la vida, cosas con las que convive el alumno en la calle, en el mercado, en la tienda y en todos lados, por lo que nos parece que las matemáticas deberían abordarse desde parámetros reales para pasar después a las formulas y las operaciones formales. No se puede “[...] *resolver el problema de la enseñanza de las diversas disciplinas desde una perspectiva unitaria*”¹²⁶

Es importante el contenido, pero lo es más que el programa de estudios no tenga, (como afirmaba John T. Gatto en su discurso al recibir el premio como Profesor del Año de la ciudad de Nueva York en 1991), un kilómetro de longitud y un centímetro de profundidad¹²⁷. Para esto hay que darle valor al método. Las reformas que se han

¹²⁶ Díaz Barriga, Ángel. *Didáctica y currículum*

¹²⁷ Taylor Gatto, John. *El maestro de escuela en 7 lecciones* [fragmento en línea]. Discurso pronunciado a raíz de la recepción del Premio al Profesor del Año. Nueva York, 1991. Consultado por última vez el 20 de agosto del 2010. Disponible en:

http://docencia.izt.uam.mx/cbicc/comunicacion/lecturas/LECTURAS8escuela_conflicto/7lecciones.PDF

instituido al vapor en nuestro país se preocuparon demasiado por la “calidad educativa” pero no por cómo se puede transmitir ese contenido a los alumnos y cómo hacer que la escuela fuera un placer además de una obligación. Hasta ahora el sistema de educación en México no ha logrado un cambio real en la visión de los profesores que logre un avance en su auto concepción y que dé un giro copernicano que ponga en el centro al alumno. Reformas a ciegas, sin tomar en cuenta las deficiencias técnicas en los docentes, sólo pueden llevar a una falta de solidez en la educación. Los métodos tienen que ser claros, creativos y asistidos.

ARTICULACIÓN MÉTODOS- CONTENIDOS	
REGISTRO 1	<ul style="list-style-type: none"> • La necesidad de que un dictado fuera la evidencia de que se trabajó, provoca una distracción de lo esencial (que el alumno utilice el litro como unidad de medida) • La copia inicial en el pizarrón está completamente desvinculada con el propósito real de la actividad e introduce a los alumnos abruptamente al tema. • Esta clase duró una hora con veinte minutos, tiempo que fue exagerado para una clase de matemáticas, planeada así para rellenar horarios a falta de otras actividades. • En el currículum prescrito los temas de la semana no tienen ninguna relación entre ellos, no guardan una secuencia. • Las actividades fueron impuestas externamente y la maestra las asumió y aplicó parcialmente y sin dominar el tema¹²⁸. • Los planteamientos piagetianos que llevaron a la actividad están aplicados parcialmente, el conocimiento teórico de la maestra y el apoyo técnico y capacitación que se le ha brindado son precarios.
REGISTRO 2	<ul style="list-style-type: none"> • La articulación método-contenido no se toma en cuenta en este registro, no existe un método planeado ni en la preparación de la clase ni mucho menos en la coordinación.
REGISTRO 3	<ul style="list-style-type: none"> • El método es divertido pero no está completamente ligado a lo que la maestra programó, es decir, no se aborda completamente el contenido.

¹²⁸ Díaz Barriga, *Docente y...*

La mayoría de las actividades vistas en los registros, poco tienen que ver con las finalidades planteadas, la forma de abordar el contenido lleva a otros caminos que desvían la flecha del blanco requerido. Lo más valioso y lo que más cuenta para la maestra le preocupa mucho (y que utiliza como eje rector) es que los apuntes estén bien hechos y que los alumnos estén en orden más allá de lo que realmente hayan aprendido. El método siempre es parecido, una actividad que termina con un dictado, o con una conclusión simple. Son actividades mal organizadas por equipos. Como afirma Edwards *“la forma es contenido”* el contenido no viene sólo sino que está envuelto en aquello que lo hace digerible.

FORMAS DE TRABAJAR LOS CONTENIDOS, DE ABORDAR EL CONOCIMIENTO Y OPCIONES METODOLÓGICAS PREDOMINANTES UTILIZADAS	
REGISTRO 1	<ul style="list-style-type: none"> • La copia de instrucciones sin ninguna actividad de introducción es una opción poco eficiente para empezar un tema. Esta es una falla en el método porque propicia el desordenamiento y desinterés del grupo. • Dos de las tres actividades de la sesión tuvieron poco significado y fueron aburridas, sin relación con el tema y puestas ahí para tener a los alumnos ocupados. • La actividad principal fue muy atractiva pero poco eficaz porque no alcanza a ser relevante para todos. • Los alumnos nunca tuvieron claro el objetivo del juego. • El dictado en el trabajo en el aula fue lo predominante, lo que más tiempo se llevo junto con la organización ambos evidenciándose como el estilo predominante de enseñar de la maestra • Hay deficiencias en la forma de abordar el conocimiento por lo que muchas de las estrategias que desarrollaron los alumnos fueron erróneas. • Hay una falta de conocimiento previo del concepto de la capacidad de los líquidos. • La actividad estuvo desorganizada, faltó una preparación previa. • La docente comienza el tema con una metodología inductiva y después la interrumpe para acabar con una deductiva. • El registro evidencia una preparación poco sólida de la maestra en cuanto al método de enseñanza, agravada por la falta de tiempo y la poca autonomía que le brinda el currículum rígido venido de la prescripción federal y solidificado por el sistema Valladolid.

REGISTRO 2	<ul style="list-style-type: none"> • Las opciones metodológicas que predominaron en la clase fueron el regaño y los castigos. La mayor parte de lo que pasa durante esta clase, nada o poco tiene que ver con las matemáticas. • La forma de trabajar el contenido por parte de la maestra responde a un método rígido, donde nunca acepta su papel de intelectual y hacedora de saber. • La maestra sólo en un ejercicio aborda el tema previsto pero no permite que los alumnos busquen sus propias estrategias, entonces el método que utiliza es de resolución grupal pero ella es la actriz principal.
REGISTRO 3	<ul style="list-style-type: none"> • La forma de trabajar los contenidos fue una invitación al conocimiento y a su construcción. • La profesora da una breve explicación y una introducción a lo que se desarrollará, ayudando a los alumnos a insertarse en la actividad. • El método que se usó favoreció el trabajo grupal y la cooperación pero la docente no estaba bien preparada y eso le impidió aprovechar el contexto y la carga sociocultural de cada alumno para enriquecer la sesión.

En general podemos destacar una falta de preparación profunda de los temas, una falta de conocimiento por parte de la maestra que fractura los contenidos, además de una desorganización que impide una vinculación plena entre el método y el contenido.

El estilo predominante de enseñanza de la maestra durante estas 3 sesiones fue el dictado y la resolución conjunta de problemas y cuando cambió de estrategias, no fueron bien planeadas y al final resultaron poco significativas académicamente para la mayoría de los alumnos. Esta falla en el método pierde de vista que tanto éste como el contenido son importantes, inseparables, son las dos caras de una misma moneda como afirmábamos en el 1er. capítulo.

Otra estrategia que usa la profesora es la represión, falla el control de grupo y la clase resulta aburrida. Esto sucede generalmente con maestros a los que no les gusta su profesión o que no están lo suficientemente preparados. Este caso, dada la preparación académica de la docente, es un defecto de origen del sistema. Los pedagogos y los licenciados en ciencias de la educación no están preparados para ser maestros a nivel básico, son los maestros normalistas los que deberían estar frente a grupo, normalistas bien preparados, respaldados por pedagogos, que les brinden un sustento teórico. Son los maestros los que deberían experimentar en sus aulas y tener la suficiente autonomía para hacerlo.

La realidad de la educación en México es que la concreción del currículum en el aula se desmorona al llegar a ella por la falta de participación de los docentes en su construcción frente a grupo, en su quehacer diario y por la falta de un equipo técnico que se dedique a llevar al aula las claves del aprendizaje que se está solicitando. Además frecuentemente (casi siempre) omite el intercambio entre intercambio de experiencias que enriquezca su práctica y que los haga formarse líneas coherentes de enseñanza, por ejemplo. Es importante que los profesores sean capaces de distinguir entre una materia y otra entre un método inductivo y uno deductivo. Las estrategias hechas en colaboración con pedagogos, directivos, padres de familia, directivos y alumnos pueden resultar en acuerdos interesantes y eficaces, en construcciones comunes.

Se necesita supervisar la visión del maestro como un técnico aplicador de propuestas de aprendizaje. El método es para apasionar al alumno y al docente, para interesarlo en el conocimiento, los métodos deben ser estimulantes y, en contraste, en estos registros la mayor parte de los métodos utilizados por la profesora fueron poco o nada significativos. Como afirma Gimeno Sacristán, maestros y alumnos desarrollan el currículum mediatizado por las formas como se trabaja con él, y son estas formas de las que depende la calidad de la experiencia que se obtiene.

En conclusión es necesario acercar el saber pedagógico no sólo a los directivos y planeadores sino a los maestros directamente, para acercarlos al método que es, finalmente, su herramienta de trabajo y aunque es responsabilidad del maestro buscar

nuevas formas metodológicas de acuerdo a su experiencia, esto no es posible si se les pide que lo hagan con una venda en los ojos, los docentes necesitan una guía que los lleve de la mano a descubrir sus propias cualidades profesionales, que los ayude a aprovechar y retomar sus condiciones áulicas, a su grupo, que tomen en cuenta su propia personalidad, y que a partir del método salgan de la rutina que es, al final, el recurso más simple, burdo y devastador en la clase.

Si la docente toma como recurso más utilizado el regaño y la represión se debe en parte a las condiciones en las que se encuentra su salón, sin muebles, sin material didáctico, sin opciones distintas y por condiciones como la falta de experiencia en la labor docente que probablemente provoca un temor a probar métodos nuevos, es en el fondo miedo a que algo salga mal pero que, al final, le daría nuevas experiencias y opciones para disfrutar su labor. Evidentemente falta una reflexión profunda acerca de lo que le salido bien, sus cualidades profesionales, una sistematización de lo que le ha salido mal en las clases, porque el método también conlleva experimentos, ensayos-errores. El currículum flexible permite este ensayo y error y también brinda el soporte necesario para alumbrar la labor docente.

Sin duda alguna, aunque el tipo de actividad cambie en cada registro, el tipo de conocimiento nunca pasa de ser un conocimiento como operación en los 3 registros. La maestra va dando en cada sesión su versión de los procedimientos “correctos” o válidos e impide que los alumnos construyan o ayuden a construir el conocimiento.

Que la forma pesara más que el fondo ayudó a tener una bonita libreta de recuerdo pero no ayudó a llevar el conocimiento a la vida real. El aprendizaje se convierte entonces en una serie de apuntes huecos. Y las actividades divertidas se usaron como juegos en los que a los alumnos no les quedó claro el objetivo y probablemente no aprendieron nada.

Por otro lado, y como afirma Edwards, los contenidos son presentados por la maestra con carácter de verdaderos, impidiendo que los estudiantes reflexionen y cuestionen el material especialmente la visión del contenido que se les está dando. ¿Cómo podemos esperar entonces que los alumnos tengan una visión crítica ante todo

lo demás? Por ejemplo los medios masivos de comunicación, comentarios que escuchan en la calle y, en general, de lo que la cultura a su alrededor les ofrece? Evidentemente no se está buscando formar persona analíticas que sean capaces de hacer críticas ante lo que está establecido, por lo que sin querer, se están formando trabajadores mecánicos y no pensadores con lo que se materializa aquello que los teóricos de la reproducción social señalaban, entre otras cosas que los sistemas educativos son parte del proceso de eliminación, es decir que son las “coladeras” que van impidiendo el paso a la educación a los individuos de clases sociales distintas a la dominante que se dan en toda la vida escolar. Mientras más alto es el nivel escolar, más aristocrático (según Bourdieu) es el alumnado.¹²⁹

La profesora no cuestiona a los alumnos, no les pide que relacionen el conocimiento con sus circunstancias reales, su método es expositivo pero no se trata de una exposición interesante o nueva y los alumnos no construyen su propio conocimiento. La autoridad de la maestra, su forma de caminar, de pararse frente a ellos, de mantenerlos sentados, de hacer preguntas que requieren una respuesta exacta e inmediata no deja espacio a la creatividad, a la interrelación. Lo único legítimo es lo que se les presenta y aquél que se atreve a cuestionar es rechazado por el resto del alumnado (y por supuesto por la líder). Esto tiene un efecto visible en los alumnos, en el rechazo, en dar la espalda a la profesora, en la desobediencia.

Nuevamente, la forma implica también contenido. El dictado previo, la instrucción sin explicaciones previas, son las opciones metodológicas que la gran mayoría de los maestros nuevos ocupan porque no les exige salir de su zona de confort, es lo que relativamente les funciona, eso es lo que han heredado de generaciones de docentes anteriores.

Sobre el tipo de conocimiento predominante, es decir, la forma en la que el contenido se presentó y manejó, encontramos:

¹²⁹ Bourdieu, Pierre. “La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales”, en Leonardo.P. *La nueva sociología de la educación* (Antología). SEP/El Caballito, 1986, pp.103-129. *Antología del Sociología de la Educación II*, en Ma. de la Luz Hernández y Fernando Jiménez. Licenciatura en Pedagogía. División Sistema de Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, México, 2002

TIPO DE CONOCIMIENTO PREDOMINANTE EN LA SESIÓN, ESTILO DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR

REGISTRO 1	<ul style="list-style-type: none"> • El tipo de conocimiento predominante es <i>como operación</i>. • La mayoría de los alumnos en todas las actividades de la sesión sólo procesan parcialmente la información mediante la regla que les da la maestra. • En la actividad principal las medidas marcadas por la profesora representan el saber aceptado y legal como una fórmula, que inhibe la reflexión de los alumnos. • Después de la actividad principal, en el aula, el método usado es serio y descontextualizado.
REGISTRO 2	<ul style="list-style-type: none"> • Lo predominante en esta sesión es el tipo de conocimiento como operación así como una actividad de rutina, donde importa más la formalidad que el contenido mismo. El papel de la memoria aquí es aplicar una rutina donde las respuestas son predecibles.
REGISTRO 3	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de la conformación de equipos muestra un estilo didáctico de la maestra muy favorable, que se concreta en el desarrollo de la actividad grupal. • La explicación como introducción se preparó el ambiente adecuado para empezar con el tema. Hay una organización que no había estado presente en los anteriores registros. • El conocimiento predominante en este registro, fue conocimiento como operación. • Las actividades que se llevan a cabo son de memoria que exigen de los alumnos que reconozcan alguna información previamente adquirida y que la reproduzcan bajo los términos manejados por la maestra. • No se logra un aprendizaje de comprensión porque los alumnos nunca supieron por qué se hizo esa actividad y todo quedó a nivel de juego. • Nuevamente la profesora actúa como técnico aplicador de programas venidos del exterior, pero que en el fondo no comprende plenamente.

En los tres registros destaca la operación con el conocimiento, la aplicación, como afirma Edwards, de un conocimiento general que es una deducción de un saber previo, quizá mal asimilado. Los tres registros giraron en torno a la aplicación de una regla general (las fracciones, la resolución de problemas, también de fracciones y la construcción de números con unidad de millar) a una situación particular. La respuesta exigió ser clara y exacta, no implicó edificación alguna, simplemente se sigue lo previsto *“conocer resulta ser el correcto uso de mecanismos e instrumentos que permiten pensar”*¹³⁰

Además, se desconoce que una sesión implica muchos fenómenos que se dan de forma continua y sin parar, por lo que el docente debe improvisar y no siempre actúa bajo una tranquila y paciente reflexión, haciendo que varias decisiones, según Sacristán, sean instantáneas e intuitivas lo que descontrola la autoridad que la docente cree debe poseer.

El caso de la profesora Adriana es, como indica también Gimeno Sacristán, una adaptación pasiva de iniciativas externas por lo que las actividades en el contexto escolar son su resultado.

En otro orden de ideas, las actividades que vimos durante los tres registros son, según la clasificación del autor mencionado, tareas de memoria, en las que se espera que los alumnos reproduzcan información que antes adquirieron. Este es el caso de la actividad del contador, de los problemas en el segundo registro y de la resolución del ejercicio en el pizarrón del primer registro. También son actividades de procedimiento o de rutina en las que se pide a los alumnos que apliquen cierta fórmula para llegar a un fin previsto.

Como estudiamos antes, las estrategias desplegadas son los estilos de enseñanza y las herramientas propias de los alumnos para acercarse al conocimiento. Al respecto:

Es conocida la particular “economía” que sigue un alumno para responder a la exigencia exacta de un profesor y cómo va desconsiderando aspectos de los contenidos,

¹³⁰ Edwards, *Op.cit.* p.156

informaciones anexas, indirectamente relacionadas con el objeto de la tarea, que él cree no tienen que ver con la exigencia que le plantean. El microambiente de la tarea es un clima de socialización en el que se refuerzan determinados procesos intelectuales sobre otros, pautas para responder a las demandas de ese medio, formas de percibir las exigencias requeridas, etc.¹³¹

ESTRATEGIAS DESPLEGADAS POR LOS ALUMNOS PARA ACERCARSE AL CONOCIMIENTO	
REGISTRO 1	<ul style="list-style-type: none"> • La primera estrategia se desarrolla en el equipo 3 cuando los alumnos, ayudados por la maestra, empiezan a experimentar con distintos recipientes para comprobar capacidades. • La segunda estrategia es en la que todos los alumnos del salón ayudan a resolver un problema en el pizarrón. • La tercera estrategia es la desplegada por Jorge cuando intenta resolver el problema en el pizarrón siguiendo el estilo que le marca la maestra, con lo que no le da oportunidad de desarrollar sus propias estrategias.
REGISTRO 2	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando hubo oportunidad de que los alumnos construyeran su propio camino para llegar a la comprensión de las fracciones, la maestra impuso su modo de proceder. • La estrategia que despliega Teresa es muy parecida a la que la maestra despliega después.
REGISTRO 3	<ul style="list-style-type: none"> • Las estrategias desplegadas aquí, son grupales y se vieron impulsadas por la organización el aula. • De estas estrategias destacaron dos. Una fue desplegada por Jorge, donde para representar con el dinero la cifra planteada, decide, basándose en la división que tiene el contador (véase anexo 3 página 10), de izquierda a derecha, millar, centena, decena y unidad, empezar a reunir las centenas enteras y juntarlas con las decenas y unidades, para luego juntarlas con los miles completos pero la maestra quiere una respuesta pronta, mecánica y acorde con su propia forma de proceder y no retoma el intento del niño. • La segunda estrategia es de Carlos Palacios tratando de completar una cifra pero cuando se detiene en el procedimiento, la maestra lo regaña.

¹³¹ Gimeno Sacristán, *Comprender y...*p. 270

En lo que corresponde a las estrategias desplegadas por los alumnos para acercarse al conocimiento, en los tres registros pudimos observar que los alumnos intentan desplegar sus propias estrategias, pero sin excepción la maestra irrumpe esos intentos y, quizá para asegurar un conocimiento correcto, echa abajo los tanteos de sus alumnos, dándoles una visión de lo que “debe ser”, la visión legal y válida, la que ella entiende y que cree segura para llegar a los fines planeados. Entonces, los alumnos suelen responder a las exigencias del maestro, a las instrucciones y formas de proceder exactas y va dejando de lado su propio criterio y descubrimientos. Cuando se dio el caso de que, a pesar de los intentos de la profesora, un alumno se empeña en seguir sus propios caminos, entonces surge el regaño nuevamente notamos que hace falta una preparación de la docente que facilite la participación de sus estudiantes, que facilite que se haga un equipo en el descubrimiento del saber matemático. El gran riesgo que se corre es que al final todos los alumnos terminen actuando como en el segundo registro, Teresa, ajustándose a las instrucciones y procedimientos exactos que les brinda la profesora.

En cuanto a la organización del grupo, a la disciplina y la lógica de la interacción, podemos comentar que, como afirma Gimeno Sacristán¹³², el tiempo de clase se rellena de tareas escolares y de esfuerzos por mantener un orden áulico, sin embargo esas tareas escolares poco interesantes, provocan (como en estos tres registros) que el grupo se salga de control frecuentemente.

En las tres grabaciones que realizamos la profesora intenta mantener un orden y una clase casi robótica, no obstante que la vida en el salón de clases es algo fluido, impredecible y complejo que está influido por infinidad de situaciones que se salen de control. La constante en los tres registros es el intento de mantener el orden áulico y el tiempo que se gasta en esto es exagerado ya que ocupa más del 60% del total del tiempo de las 3 sesiones juntas. La falla está en la tardanza en abordar el tema y en las ganas de controlarlo todo. La rigidez de la profesora llega incluso a ser cruel y violenta (véase, por ejemplo, el caso de Julieta cuando es pasada al frente del grupo como castigo por leer la revista en clase). Estos métodos de control denotan inseguridad y

¹³² *Ib.*

autoritarismo, cosa que quizá sería asertiva si se tratara de un campo militar pero que en este caso no pasa de ser un grave error.

ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y DISCIPLINA	
REGISTRO 1	<ul style="list-style-type: none"> • Hay deseo de control áulico y una preparación anticipada que se hace evidente en las instrucciones previamente escritas en el pizarrón. • Hay temor de falta de dominio ante el grupo que provoca que los alumnos se desordenen, el método seguido por la maestra no es lo suficientemente atractivo como para el mantenimiento automático de la disciplina. Se busca tener un control férreo de la clase. • Tanto la maestra como los directivos buscan un comportamiento deseable en el estudiante, que se convierte en una transmisión de valores ocultos. • El método resulta deficiente en el control dentro del aula sobre todo por falta de organización y predominan como métodos para lograr la disciplina y la atención de los alumnos el enojo, el llamado de atención y la reprimenda además de poner una firma o nota en la libreta con tinta roja. • La maestra pierde la noción de reflexión sobre su aula, sobre su trabajo. • Sus métodos resultan, las más de las veces, ineficaces.
REGISTRO 2	<ul style="list-style-type: none"> • Este registro gira en torno a la lucha de la maestra por mantener su grupo en orden y en calma. • Una estrategia de control es el dictado, pero resulta inútil. • Nuevamente el método no fue considerado para hacer la clase interesante y con esto mantener el orden grupal. • Las llamadas de atención sumaron un total de 54 en poco menos de 60 minutos que duró la clase, el problema fue que los alumnos tenían que estar trabajando el contenido para interesarse y prestar atención. • La desesperación y la inexperiencia lleva a la maestra a ridiculizar a una alumna indisciplinada frente a todo el grupo.
REGISTRO 3	<ul style="list-style-type: none"> • La maestra procura en todo momento obtener de sus alumnos un comportamiento deseable, especialmente de Carlos Palacios. • Parece una rutina que la maestra luche por mantener el orden del grupo mientras organiza la actividad, pero cuando ésta empieza, automáticamente nace la calma en el salón. • La maestra habló previamente con los alumnos sobre su comportamiento frente a la cámara, lo que implica que los alumnos tengan que fingir.

Por otro lado si cualquiera de las sesiones vistas hubiera sido más acorde con los gustos y bajo el acuerdo de los alumnos, se habrían prolongado a más de una clase, sin embargo, aún cuando el tercer registro fue el que más gustó a los estudiantes, no se prolongó más allá de lo previsto, lo que significa que en el fondo, los alumnos sólo

buscan terminar con la clase de matemáticas. Como lo mencionábamos antes, y como lo indica Gimeno Sacristán, el maestro no se desenvuelve en un ambiente completamente previsto ni puede tomar decisiones plenamente razonadas, buscando los resultados planeados en todo momento, sin embargo una buena programación evitaría todos los descontroles que vimos a lo largo de los tres registros.

En otro orden de ideas como sabemos, en el aula no sólo se dan los aprendizajes formales, sino que existen muchos otros ocultos en cada una de las acciones e interrelaciones que se dan en el aula.

APRENDIZAJES SOCIALES OCULTOS / LÓGICA DE LA INTERACCIÓN	
REGISTRO 1	<ul style="list-style-type: none"> • Desde el inicio de la grabación hay un ambiente predispuesto que muestra valores implícitos en la institución y una visión del grupo en general y especialmente de Carlos Palacios y Julieta, como alumnos problema. • La disposición del mobiliario en las actividades que se realizaron dentro del salón muestra una división clara, formada por una fila de niñas, entre alumnos aplicados y alumnos rebeldes y un cerco a Carlos Palacios rodeado por alumnos aplicados. De ese mismo lado se encuentra el escritorio. • Destacar una notoria antipatía de la maestra hacia Carlos Palacios, Julieta y Diego Alonso, en el caso de Diego Alonso la aversión no se puede explicar por razones de mala conducta o de falta de trabajo. • La oposición de la maestra hacia Carlos Palacios y Julieta se contagia al resto del grupo en varias ocasiones • La maestra usa como estrategia de control el llamado de atención a uno o dos alumnos frente a todos para controlar al grueso de la clase. • Michelle y Esdras tienden a aislarse y a participar poco.

REGISTRO 2	<ul style="list-style-type: none"> • Pasar al alumno más aventajado es lo que hace la maestra para ejemplificar lo que es correcto o válido, contra lo que no. • La maestra envía mensajes ambivalentes a sus alumnos, trata de que estén cómodos pero no sabe aplicar el método adecuado, quiere que aprendan pero les muestra una cara aburrida del conocimiento. • Julieta saca una revista para leer en media clase y algunos alumnos se ponen a jugar a las canicas antes de que termine la sesión. • Hay varios alumnos dando la espalda al pizarrón.
REGISTRO 3	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca fue claro qué se esperaba de los alumnos además de intentar ser los primeros en completar las cifras, entonces es desconcertante cuando gana el equipo que mejor se portó y no el que trabajó mejor, mensaje que deriva en ideas poco coherentes y autoritarias. • La maestra muestra preferencia por algunos equipos y deja muy claros valores implícitos como el del comportamiento que ella considera correcto. • Como en los equipos se encontraban alumnos de todo tipo mezclados, hubo mucha heterogeneidad y en la mayoría de los casos se logró delegar responsabilidades y trabajar coordinadamente. • Hubo un caso en el que no se llegó a buenos resultados, fue el del equipo “Naruto”, donde Andrés, el niño más aplicado del salón, fue puesto con Carlos Palacios y el resultado fue desastroso para ambos. • La maestra en varias ocasiones ignora al equipo de Diego Alonso inexplicablemente. • En este registro Julieta queda dando la espalda al pizarrón. • Tanto Michelle como Esdras quedan excluidos de su propio equipo, en la organización de sus pupitres. La participación de ambos es casi nula.

De estos tres registros en cuanto a los aprendizajes ocultos pudimos vislumbrar un rechazo velado de la maestra hacia la mayoría de los alumnos, una intención de imponer autoridad y un rechazo claro de los estudiantes a la maestra.

La tarea escolar implica contextos y visiones sociales complejas, por lo que el currículum debe también concretar ese aspecto, tomarlo en cuenta. La tarea, tiene un significado personal complejo, social, por eso la estructura para concretar el currículum es una estructura de socialización de individuos. La tarea es un ambiente, una fuente de aprendizajes ocultos y evidentes. En este sentido podemos destacar 5 hechos que hablan de la relación maestra-alumnos y del interés de ellos en la clase; el primero es que Julieta en los tres registros da la espalda al pizarrón, pero en el segundo no sólo es ella sino que también hay otros alumnos que no lo ven de frente. La traducción puede ser que cuando a una persona un lugar, otra persona o un hecho le es desagradable o doloroso, le da la espalda, lo evita; el segundo fenómeno es que Julieta saca una revista a media clase en el segundo registro, leyéndola en lugar de tomar apunte. Esto puede significar un desinterés total y una falta de método y de capacidad de la docente que permita de integrar a sus alumnos.

El tercer hecho digno de destacarse es en el que unos alumnos se ponen a jugar a las canicas antes de que termine la sesión, lo que indica también que la clase no es lo suficientemente llamativa y que los niños prefieren hacer otras actividades, incluso frente a la maestra (que reacciona con gritos y castigos).

En otro registro Carlos Palacios juega con un popote a escupir y termina salpicando a la Profesora. Todos estos hechos hablan de un control casi nulo del grupo que deja a la maestra molesta, indefensa y frustrada.

Por otro lado, Esdras y Michelle en ninguno de los registros se integraron y la maestra no alcanzó a notarlo. De lo anterior destacamos que en general se requiere urgentemente de una modificación de la tarea porque:

La tarea sugiere un modo de tratar los materiales, un cierto tipo de control de comportamiento, una forma de interacción entre los alumnos y entre éstos y el profesor, una norma de calidad en la realización del trabajo. Ese parámetro no siempre va ligado a la cualidad intrínseca del mismo, sino que tiene mucho que ver con las valoraciones de quine define dicha norma.¹³³

¹³³ *Ibid*, p. 272.

Además, cabe considerarse del ambiente sociocultural que separa a los alumnos y que hace que algunos tengan ventajas sobre otros (el caso de Andrés contra el de Esdras) y las coincidencias que tuvieron que, casualmente, tuvieron que ver con los medios de comunicación, más concretamente, con la programación televisiva. Ahora, según Díaz Barriga, se necesitan modificar algunos mensajes en los medios de comunicación, aceptamos que estos son un medio eficaz de conectar a los alumnos, de que tengan un punto de referencia común, sin embargo, no podemos basarnos sólo en esto, es necesario brindar a los alumnos más códigos culturales, más herramientas, más juegos, más bibliotecas, es decir, se necesitan nuevas (o renovadas) formas de comunicación que permitan a los estudiantes crear canales de comunicación distintos. La singularidad de la clase está relacionada con el tipo de contenidos culturales que ahí se anidan y con los valores implícitos en el aula.¹³⁴

De las concepciones ocultas de aprendizaje, enseñanza, evaluación y acreditación:

CONCEPCIONES OCULTAS DE APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
REGISTRO 1	<ul style="list-style-type: none"> En este núcleo la concepción oculta de evaluación es la rapidez y pulcritud con la que se realizan los apuntes en la libreta, <i>la forma está por encima del fondo</i>. Entonces enseñanza es que contesten con exactitud y limpieza y lo que se evalúa es que se consiga un buen apunte como evidencia del trabajo realizado y que exista una buena conducta.
REGISTRO 2	<ul style="list-style-type: none"> En este registro la concepción oculta de aprendizaje es la perfección del apunte (especialmente en el aspecto estético) y lo mismo sucede en la evaluación, en la que se califica que los problemas hayan sido copiados de manera limpia y clara y que los dibujos estén coloreados.
REGISTRO 3	<ul style="list-style-type: none"> En este registro la maestra mezcla y confunde manejo de contenido y desarrollo del tema, con disciplina. Por lo mismo es probable que su concepción oculta de aprendizaje se confunda con obediencia.

¹³⁴ *Ibidem*

En general, respecto a las concepciones ocultas de aprendizaje, enseñanza, evaluación y acreditación están relacionadas con la pulcritud de los apuntes y especialmente con la disciplina. La enseñanza se limitó a dar las claves, los pasos exactos para llegar a la información correcta y a reprender a los estudiantes de diferentes formas. Esto significa que se necesita una sensibilización acerca de lo que es realmente importante al centro del aula. Respecto a la evaluación, no hubo un ejercicio que tuviera como objetivo conocer el grado de avance y comprensión del tema de los alumnos. En los 3 registros se confundió la disciplina con el conocimiento obtenido y lo evaluado fue el comportamiento y la limpieza de los apuntes.

REPERCUSIÓN DEL CONTEXTO	
REGISTRO 1	<ul style="list-style-type: none"> • Al regreso de la actividad principal en el jardín, se exige a los alumnos cierto comportamiento ya implícito en la tarea de dictado en el que no se toma en cuenta la hora, la duración de la clase, el cansancio de los alumnos, el calor y otros factores contextuales que afectan el seguimiento de la clase. • El contexto institucional es de imposición de reglas y de formas de abordar contenidos, que provoca que la maestra se vea reducida a una aplicadora de temas que acaba malhumorada después de una sesión que le fue impuesta. • Este contexto parece no darle un lugar digno al docente como investigador y creador de su propia práctica, así como tampoco a los alumnos. • En esta sesión falta apoyo, recursos y auxiliares para la maestra, lo que significa poco interés de la institución hacia el aprendizaje de los alumnos. • No se toman en cuenta las particularidades de este grupo y del contexto para el desarrollo de la actividad. • La pérdida de visión de la situación específica de esta clase impide que la maestra desarrolle su creatividad y que adapte los contenidos a su situación, además de que exista una reflexión de su parte. • Tras la actividad principal no se toma en cuenta que los niños están cansados, que hace mucho calor y que ya han trabajado demasiado.
REGISTRO 2	<ul style="list-style-type: none"> • En este registro el contexto áulico favoreció la sesión en grupos, el horario permitió que los alumnos estuvieran atentos y que la maestra estuviera más despejada que en otras sesiones.
REGISTRO 3	<ul style="list-style-type: none"> • En este registro salen a flote aspectos contextuales que marcan la vida del aula donde se mezclaron costumbres, niveles de vida y valores distintos y donde la reunión de alumnos tan diversos provocó una gran riqueza e intercambio pero que también evidencia desventajas de algunos estudiantes.

De cómo repercute del contexto en el aula, es importante recalcar que sin duda alguna el contexto institucional da poca libertad a la maestra y a los alumnos de desarrollar clases más ricas y menos rígidas, las exigencias a la maestra de comprobar su trabajo diario, impiden que la clase se de de una forma más fluida.

Por otro lado, el contexto áulico, con poco material didáctico, poco mobiliario y mal planeado, entorpece las actividades, considerando esto último, especialmente en las últimas horas de clase.

La mezcla tan heterogénea de alumnos que asisten a esta escuela permite una riqueza y un intercambio cultural invaluable, sin embargo también provoca cierta desigualdad en las oportunidades de los estudiantes. Lo anterior tuviera que tomarse en cuenta también en las planeaciones generales, en las actividades porque “[...] *el valor de una actividad no puede considerarse sólo por sí misma. Aunque se vea que está claramente dirigida a cubrir parcialmente un objetivo del currículum, sino que depende de factores contextuales que desbordan al profesor y al marco estrictamente escolar.*”

135

B) DEBATE: ENTRE EL CURRÍCULUM RÍGIDO Y EL FLEXIBLE

Como hemos venido abordando, el currículum activo o flexible es aquél que considera como contenido toda la experiencia educativa y que permite una construcción conjunta acorde al contexto en el que se desarrolla. Por su parte un currículum concebido como prescripción estricta es una orden que impide que el proyecto educativo se adapte a las necesidades de su contexto y que sin embargo funciona para homogeneizar una visión cultural, por ejemplo en una nación que requiere unificarse. Para nosotros la educación y la cultura deben responder a las necesidades sociales e individuales. Necesidades tales como subsistir, interrelacionarse, reflexionar, analizar y recrearse. En este sentido, la educación formal como fuente de cultura debe responder tanto a las necesidades particulares como a las generales y contextuales, es decir que debe enriquecer al ser humano teniendo en cuenta su contexto.

¹³⁵ *Ibid.* p 264

En el caso particular de los registros que realizamos, la rigidez curricular del Sistema Valladolid impide y bloquea la espontaneidad de la profesora, que recibe semanalmente lo que debe transmitir (literalmente) a los alumnos mediante actividades propuestas que no explican los objetivos profundos y que no invitan a la reflexión de su quehacer. Pero retomando lo dicho en el primer capítulo, si el currículum surgió como un fenómeno social encaminado a transmitir la experiencia práctica, vital de los adultos en contacto directo con el contexto, como un diálogo enriquecedor, ¿por qué se pide a los docentes que transmitan material que no ha pasado por su propia experiencia y reflexión y que no significa nada útil ni importante para ellos?

El currículum, como las sociedades y los individuos, debe evolucionar, debe convertirse en un ente vivo que se desarrolle y modifique y que permita su nutrición al llegar al individuo, es decir, que permita que el alumno lo adapte a su ser y que a partir de esto transforme y sea transformado por el sujeto que lo aprehende. Nuestra postura, como conclusión, sostiene que el currículum debe aspirar a adaptarse al sujeto y al contexto y no al revés, lo anterior porque una visión homogeneizadora de las personas implica concebirlas como productos fabricados en cadena, pasando por alto la riqueza dentro de la diversidad e impidiendo todo tipo de crecimiento (porque aquellas cosas que son idénticas entre sí son incapaces de aportar algo nuevo y diferente y, por lo tanto, también de generar enriquecimiento). El currículum rígido en su afán de control omite que el ser humano invariablemente deja su huella, modifica lo que toca, pero como el proyecto se desprende de una prescripción inflexible, lejos de enriquecerse se desgasta, se desdibuja y se pierde.

Si pudiéramos comparar al currículum flexible con un elemento, sería con el agua que en su estado líquido, se adapta al recipiente que la contiene sin dejar de ser agua. Por otro lado, podríamos comparar al currículum como prescripción rígida con el metal, que sólo mediante procedimientos que lo transformen o transformen al recipiente, puede lograr cierta adaptación.

En nuestra opinión, el currículum es más efectivo para formar seres humanos libres y capaces de “aprender a aprender” si se trata de una propuesta con variadas alternativas para llegar a un fin general. Dicho de otro modo, como cada persona tiene

sus propias estrategias para aprender y para acercarse a la realidad, el currículum debe ser una orientación que tome diversas formas para llegar a los conocimientos clave. En este punto probablemente pueda servirnos un ejemplo: una niña de 10 años le pide ayuda a su mamá para resolver las fracciones que le dejaron de tarea en la clase de matemáticas. Uno de los ejercicios consiste en resolver la siguiente suma $1 \frac{3}{6} + 2 \frac{2}{4}$. La mamá, que había estudiado la primaria a finales de los años 80 y principios de los 90, para resolver el ejercicio comenzó a aplicar una serie de complicadas operaciones mecánicas cuando notó que su hija la miraba asombrada y sin entender qué hacía, ya que ella había resuelto el problema rápidamente y sin escribir nada, deduciendo que $\frac{3}{6}$ es $\frac{1}{2}$ y que $\frac{2}{4}$ también, por lo tanto ambos formaban un entero que, sumado a los otros tres, daban un resultado de 4 enteros. Aunque las operaciones de la mamá eran mucho más complicadas y no implicaban un razonamiento práctico, ambas versiones llegaban al mismo resultado. De este ejemplo podemos decir dos cosas: la primera es que el currículum tiene impactos que alcanzan incluso la forma de entender el mundo y resolver conflictos. En este caso ambas aprendieron bajo métodos curriculares distintos. Lo segundo que podemos dilucidar es que aunque utilizaron dos formas distintas de resolver la operación, ambas llegaron al resultado correcto. En resumen, el currículum debe ofrecer más de una herramienta para llegar al saber, ofrecer la opción de que el alumno descubra sus propios caminos, tomando en cuenta que el aprendizaje tiene diversas dimensiones que varían en cada individuo.

En relación con lo anterior, el aprendizaje es un proceso que, como plantea Sara Pain¹³⁶, no configura una estructura en la mente del hombre, sin embargo, constituye, en nuestra opinión, el cemento y las varillas que construyen sus estructuras. Para Pain en el aprendizaje confluyen: “[...] *un momento histórico, un organismo, una etapa genética de la inteligencia y un sujeto...*”. Y son estas dimensiones las que el currículum debe observar haciéndose flexible: la dimensión biológica, la dimensión cognitiva, la dimensión social y la dimensión del yo. La dimensión biológica se refiere a los aspectos físicos de los individuos y la cognitiva a los procesos mentales. Respecto a la dimensión social, es todo aquello dirigido a la transmisión de la cultura (incluso de manera institucional), es decir la escuela y la familia. En este orden de ideas, educar es

¹³⁶ Paín, Sara . *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1997. pp.13-41

guiar en el aspecto cultural, dar las pautas de comportamiento social. El aprendizaje garantiza la continuidad del proceso histórico y la conservación de la sociedad como tal a través de sus transformaciones evolutivas y estructurales.

Como dijimos al inicio de esta tesis, el currículum nunca será algo ideológicamente neutral. Atrás de un proyecto curricular hay un proyecto de sociedad que busca reproducirse. La transmisión de la cultura es siempre ideológica porque es selectiva y compete a la conservación de modos peculiares de operar y a estructuras de poder. De esto hablaban claramente los teóricos de la reproducción como Althusser, Bourdieu, Passeron y Gramsci. La ideología dominante justifica a la cultura que se transmite. Las capacidades que busca desarrollar la sociedad van ligadas a las condiciones sociales de origen, así, las instituciones acaban distribuyendo también las oportunidades sociales y laborales. En el currículum flexible cabe la posibilidad de construir alternativas, sin embargo una prescripción curricular rígida niega la realidad y su posible transformación, además de que pasa por alto las características de las que venimos hablando. Los currícula rígidos omiten que el aprendizaje no sólo es información internalizada, sino también aculturación, construcciones cognoscitivas, escuela y vida. El aprendizaje es la formación de valores como máximas a seguir que conducen al alumno a predisposiciones para actuar ante ciertos objetos y circunstancias y a normas que aprueben o desapruében sus actitudes. Éstas, como podemos ver en los planteamientos de Bolívar Botía¹³⁷, se entienden como una predisposición adquirida por el aprendizaje que impulsa los comportamientos de los sujetos, son una tendencia a responder de cierta forma, con lo que podemos explicar que los alumnos tiene ciertas creencias que hacen que se favorezca o rechace la información. En resumen, el aprendizaje consta de muchas dimensiones de los que los currícula son parte rectora y fundamental y que moldean la vida del ser humano: los valores, las actitudes y las normas.

Es importante mencionar que el currículum cambia conforme a la preparación, el contexto y la historia de vida del profesor y de los alumnos. Todo grupo es diferente y

¹³⁷ Botía Bolívar Antonio. *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma*. Editorial Escuela Española, 1993

requiere estrategias diferentes, de ahí que sea necesaria la flexibilidad como condición de eficiencia en la educación formal. En este orden de ideas es probable que el docente se encuentre en el camino con que su grupo aprende mejor con ciertas actividades que con otras, por lo que la libertad de elegir le permitirá generar herramientas enfocadas a las características que funcionen como fortalezas en su grupo.

Retomando ahora a César Coll, que expone que por un lado el currículum contempla las intenciones y los objetivos, es decir ¿qué enseñar?, y por otro el plan de acción sobre cómo y cuándo enseñar, qué, cómo y cuándo evaluar, a nosotros nos parece que la construcción curricular es un proceso que no puede ser desmembrado de esta manera porque aunque debe haber un orden y un plan, una prescripción rígida impide seguir caminos interesantes y enriquecedores respecto al contenido y la forma. En todo caso, los proyectos curriculares deben ser sólo un boceto ordenado que pueda modificarse sin perder de vista el objetivo final y que sea intrínsecamente moldeable de modo que permita la participación de sus actores principales.

Prescripción contra construcción. Ya antes habíamos mencionado que el currículum es siempre una prescripción, sin embargo es importante aclarar que la diferencia entre los currícula rígidos y los flexibles está justamente en el grado de flexibilidad de la prescripción. En resumen, prescripción y desarrollo (construcción) son parte de un ciclo completo, es decir que se necesitan mutuamente para concebirse a sí mismos y que, finalmente, su desenvolvimiento es interdependiente y van modificándose de acuerdo al contexto como un círculo virtuoso, es decir que son inseparables y que tratar de imponerles un orden jerárquico significa romper con su evolución debido a que la prescripción atiende a la evolución de los contenidos y su pertinencia y éstos a su vez modifican a aquél con la necesidad de integrar el desarrollo del conocimiento. Por lo tanto, podemos afirmar que la prescripción es al currículum como lo que el agua a la nube, nutriéndose continuamente y sin fin.

BIBLIOGRAFÍA

ALBA, Alicia de. "Presentación", en Alicia de Alba, *et. al.* (comps.). *El campo del currículo. Antología*. UNAM-CESU, México, 1991, vol.1.,

ARANCIBIA, Violeta, *et al.* "Capítulo 3. Teorías psicológicas aplicadas a la educación. Teorías cognitivas del aprendizaje", en *Manual de psicología educacional*. Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 2000

ARDOINO, JACQUES y Guy Berger. "La evaluación como interpretación", en *Pour L'évaluation au pouvoir*. GREP. Núm 107, junio-agosto, París, 1986. Tr. del francés por la Dirección de Extensión y Difusión Universitarias. Universidad Iberoamericana (con la colaboración de Fernanda I. Padrón N.). *Antología del Taller de Didáctica y Pedagogía Experimental 11*, en Patricia Ducoing Watty [comp]. Licenciatura en Pedagogía. División Sistema de Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, México. 2002

BOTÍA BOLÍVAR Antonio. *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma*. Editorial Escuela Española, 1993

BORDIEU, Pierre. "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales", en Leonardo.P. *La nueva sociología de la educación* (Antología). SEP/El Caballito, 1986, pp.103-129. *Antología del Sociología de la Educación II*, en Ma. de la Luz Hernández y Fernando Jiménez. Licenciatura en Pedagogía. División Sistema de Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, México, 2002

CHÁVEZ, Adriana. *Programación semanal de la asignatura de matemáticas del tercer grado, grupo "a", semana 15*. Colegio Valladolid, Hidalgo, México. 12 al 16 de enero del 2009

CISNEROS, Analie (comp.). *Manual de estilos de aprendizaje. Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativo*[en línea], Secretaría de Educación Pública, México. Localizado el 3 de febrero de 2011. Disponible en: www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/.../Manual.pdf

COLL, César. "Fundamentos del currículum", en *Psicología y currículum*, Paidós, México, 1991

CONTRERAS DOMINGO, José . "Teoría y teorías del currículum", en *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*, Akal, Madrid, 1990

CONTRERAS DOMINGO, José. “Las claves de la autonomía profesional del profesorado”, en *La autonomía del profesorado*. Morata, Madrid, 1997 (pedagogía, manuales)

DAVINI, María Cristina. “Currículum, política curricular y toma de decisiones”, en *Diseño, desarrollo y evaluación del currículum*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, 1993 (mimeografiado) , en Patricia Ducoing Watty [comp]. *Antología del Taller de Didáctica y Pedagogía Experimental 1*. Licenciatura en Pedagogía. División Sistema de Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, México. 2002

DELORS, Jacques, *et.al.* *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, UNESCO, París, 1996

DÍAZ BARRIGA Arceo Frida y Hernández Rojas Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw-Hill, 1998

DÍAZ BARRIGA, Cásares Ángel. “Métodos, actividades y sujetos de la educación”. *Docente y programa, Lo institucional y lo didáctico*. Rei/IEAS/Aique, México, 1996

_____. *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. Paidós, México, 1997 (Paidós Educador, 127) y Gimeno Sacristán, José. *El currículum, una reflexión sobre la práctica*, 2da. ed., Morata, Madrid, 1989 (pedagogía, manuales)

_____. *La Reforma Curricular 2011 de Educación Normal*, conferencia magistral, Escuela Normal Sierra Hidalguense, Tianguistengo, Hgo., Méx., 25 de abril del 2012

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 22^a ed.[en línea], Real Academia Española. Localizado el 24 de agosto del 2012. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/>

EDWARDS, Verónica. “El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación”. *Currículum, maestro y conocimiento*. UAM-X, México, 1998 (Temas universitarios)

FREIRE, Paulo. “Cap. II” y “Cap. III”, en *Pedagogía del oprimido*, tr. del portugués por Jorge Mellado, 15^a ed., Siglo XXI, México, 1976

GIMENO SACRISTÁN, José, "Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores", en José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, 2ª. ed., Morata, Barcelona, 1992

_____. , en *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. 2ª ed. Morata, Madrid, 1989 (Pedagogía, Manuales)

GOODSON, Ivor F., "Conclusión", en *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, tr. por Joseph M. Apfelbäume. Pomares/Corredor , Barcelona, 1995

GOOGLE MAPS [en línea]. *Buscador Google*. Consultado por última vez el 5 de noviembre del 2012. Disponible en: <http://maps.google.com.mx/>

GUILAR, Moisés. "Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural"", en *Educere*, Universidad de los Andes [en línea] 2009, núm 44, vol. 13 (enero-marzo). Venezuela, pp. 235-241. Localizado el 29 de noviembre del 2012. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35614571028>

INEGI. "Identificar" y "Colonias circundantes". *Mapa Interactivo* [en línea]. Consultado por última vez el 2 de noviembre del 2012. Disponible en: <http://gaia.inegi.org.mx/mdm5/viewer.html>

_____. *AGEB2005. IRIS-SCINCE II por colonias. Censo de Población y Vivienda 2005 , Pachuca, Hidalgo. Información Referencial* [Disco compacto], Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, México, 2005

KEMMIS, Stephen. "El nacimiento de la moderna teoría educativa bajo la influencia de la educación de masas", en *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid, 1998

MARTÍNEZ CRIADO, Gerardo. "Capítulo 4. Piaget y Vygotsky" en Vicente Bermejo. *Desarrollo cognitivo*. Síntesis, Madrid, 2000

MARTÍNEZ RIZO, Felipe. "Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001", en [Revista Iberoamericana de Educación](#), OEI [en línea] 2001, 27 (Septiembre – Diciembre). Localizado el 10 de junio del 2012. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm>

MOLINER, María. "Prescribir", en *Diccionario de uso del español*, t.2, Dámaso Alonso (dir.), Gredos, Madrid, 1980 (Biblioteca Románica Hispánica)

- PAÍN, Sara** . *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1997. pp.13-41
- SORT, Ramón** (ed.). “Cap.3 Desarrollo cognitivo”, en *Enciclopedia de la Psicopedagogía. Pedagogía y psicología*.. Océano/Centrum, Barcelona, 1981
- STENHOUSE, Lawrence**. “Definición del problema del currículum” en J. Rudduck y D. Hopkings , sel. *La investigación como base de la enseñanza*, trad. del inglés por Guillermo Solana, Morata, Madrid, 1987
- TAYLOR GATTO, John**. *El maestro de escuela en 7 lecciones* [fragmento en línea]. Discurso pronunciado a raíz de la recepción del Premio al Profesor del Año. Nueva York, 1991. Consultado por última vez el 20 de agosto del 2010. Disponible-en: http://docencia.izt.uam.mx/cbicc/comunicacion/lecturas/LECTURAS8escuela_conflicto/7lecciones.PDF
- TERIGI, Flavia**. “¿Qué clase de cosa es el currículum escolar?”, en *Diseño, desarrollo y evaluación del currículum*, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1993 (mimeografiado), en Patricia Ducoing Watty [comp]. *Antología del Taller de Didáctica y Pedagogía Experimental 1*. Licenciatura en Pedagogía. División Sistema de Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, México. 2002
- UNESCO**. *Foro Mundial sobre la Educación*, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. Localizado el 4 de enero del 2011. Disponible en: www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml
- WORLD ASSOCIATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATORS (AMEI-WAECE)**. *Diccionario Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles*, [en línea]. Localizado el 1 de octubre del 2012. Disponible en: <http://www.waece.org/encicloped/dicc.php>

ANEXOS

Anexo 1. Misión y visión del Sistema Valladolid hasta octubre del 2012

MISIÓN:

Ofrecer a las familias mexicanas de clase media un alto nivel académico a bajo costo en instalaciones modernas, especialmente construidas para el proceso educativo y con la tecnología de la información y comunicación actual.

Educar, manteniendo siempre los principios del respeto a las capacidades humanas y con la certeza de que una formación adecuada los llevará a valorar su cultura y desenvolverse en su entorno, enfrentando los cambios que continuamente se dan en la sociedad.¹

VISIÓN:

[...] a mediano plazo alcanzar el liderazgo educativo a nivel nacional, mantener las cuotas más bajas del mercado, mejorar permanentemente nuestras instalaciones, que éstas sean funcionales tanto para alumnos como para maestros, contar con campos deportivos, talleres artísticos, donde los alumnos puedan desarrollar sus habilidades e implementar cursos continuos de actualización.

Que todo el personal esté identificado con nuestra filosofía de servicio, contar con un organigrama capaz de permitir que las actividades se lleven a cabo y cada empleado cumpla con su responsabilidad, para que los planes y programas se realicen de acuerdo a lo establecido, estar siempre abiertos a la renovación con el fin de mantenernos en la preferencia de la sociedad.²

¹ “Misión” y “Visión”. Sistema Valladolid. Cita obtenida el 18 de febrero de 2009, consultada por última vez el 15 de octubre del 2012. Disponible hasta esa fecha en:

http://www2.sistemavalladolid.com/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=146&Itemid=91

Anexo 2. Tabla de rango de escolaridad. Categorías en cifras

EDUCACIÓN, CATEGORÍAS POR CIFRAS									
	COLONIAS	Población total	Población de 0 a 14 años	Población 6-14 que asiste a la escuela	Población de 15 en adelante alfabeta	Población 15 y más en rezago educativo	Población 15 y más sin instrucción	Población 15 y más con l. media superior y superior	Grado promedio de escolaridad
1	Campo de Tiro	345	120	77	98	113	10	59	7.53
2	Parque de Pob.(1ª. S.)	4631	1,701	963	2,771	1,191	167	973	8.45
3	Piracantos (1ª. sección)	5072	1782	1039	3288	522	36	960	11.19
4	Plutarco E. Calles (1ª. S.)	2537	716	437	1,768	536	55	916	9.92
5	Villa A. Serdán.	2669	586	321	1,943	972	116	634	8.14
6	El Carmen	156	15	26	110	43	4	40	9
7	Nvo. Hidalgo	1337	375	244	909	353	47	154	8.81
8	Rojo Gómez (2ª. S.)	141	41	23	98	24	C	60	10.79
9	Rojo Gómez (1ª. S.)	3404	299	455	2513	711	71	1,315	10.07
10	V. Caranza	2149	544	327	838	493	63	724	9.7
11	Real de Medinas	596	160	112	425	67	10	291	11.6
12	López Portillo	1024	201	139	438	81	7	510	12.41
13	L. de Vista Hermosa	1232	306	421	900	159	7	264	12.68

Anexo 3. Tabla de rango de escolaridad. Categorías en porcentajes

EDUCACIÓN, CATEGORÍAS POR PORCENTAJES									
	COLONIAS	Población total	Población de 0 a 14 años	% población 0-14	% Población de 15 en adelante alfabeta	%Población 15 y más en rezago educativo	%Población 15 y más sin instrucción	%Población 15 y más con l. media superior y superior	Grado promedio de escolaridad
1	Campo de Tiro	345	120	35	44	50	4	26	7.53
2	Parque de Pob.(1ª. S.)	4631	1,701	37	95	41	6	33	8.45
3	Piracantos (1ª. sección)	5072	1782	35	100	16	1	29	11.19
4	Plutarco E. Calles (1ª. S.)	2537	716	28	97	29	3	50	9.92
5	Villa A. Serdán.	2669	586	22	93	45	6	30	8.14
6	El Carmen	156	15	10	78	30	3	28	9
7	Nvo. Hidalgo	1337	375	28	94	37	5	16	8.81
8	Rojo Gómez (2ª. S.)	141	41	29	98	24		60	10.79
9	Rojo Gómez (1ª. S.)	3404	299	9	81	23	2	23	10.07
10	V. Caranza	2149	544	25	52	31	4	45	9.7
11	Real de Medinas	596	160	27	97	15	2	67	11.6
12	López Portillo	1024	201	20	53	10	1	62	12.41
13	L. de Vista Hermosa	1232	306	25	97	25	1	42	12.68

Anexo 4. Tabla de rango de empleo. Categorías en cifras

EMPLEO CATEGORÍAS POR CIFRAS									
	COLONIAS	Población total	Población ocupada	Población sector secundario	Población sector terciario	Menos de 1 salario mínimo	Hasta 1 y 2 S.M	Más de 2 y hasta 5 S.M.	Más de 5 S.M.
1	Campo de Tiro	244	37	193	13	41	82	69	187
2	Parque de Pob. (1ª. Sec.)	1795	550	1202	258	687	572	189	2549
3	Piracantos (1ª. sección)	2148	357	1720	115	464	968	522	2482
4	Plutarco E. Calles (1ª. S.)	1018	199	787	57	309	414	186	1216
5	Villa A. Serdán.	1407	775	599	476	462	288	95	1154
6	El Carmen	116	19	39	5	21	28	4	72
7	Nvo. Hidalgo	574	140	425	82	205	164	56	658
8	Rojo Gómez (2ª. S.)	56	11	43	4	9	25	13	66
9	Rojo Gómez (1ª. S.)	1401	290	1024	109	395	506	243	1482
10	V. Caranza	830	179	635	66	259	281	146	898
11	Real de Medinas	244	37	193	13	41	82	69	307
12	López Portillo	463	51	392	17	58	164	189	445
13	L. de Vista Hermosa	921	126	726	20	78	288	468	968

Anexo 5. Tabla de rango de empleo. Categorías en porcentajes.

EMPLEO CATEGORÍAS POR PORCENTAJES									
No. Colonia	COLONIAS	%Población ocupada	%Población sector secundario	%Población sector terciario	%Menos de 1 salario mínimo	%Hasta 1 y 2 S.M	%Más de 2 y hasta 5 S.M.	Más de 5 S.M.	
1	Campo de Tiro	71	15	79	5	17	34	20	
2	Parque de Pob. (1ª. Sec.)	39	31	67	14	38	32	4	
3	Piracantos (1ª. sección)	42	17	80	5	22	45	10	
4	Plutarco E. Calles (1ª. S.)	40	20	77	6	30	41	7	
5	Villa A. Serdán.	53	55	43	34	33	20	4	
6	El Carmen	74	16	34	4	18	24	3	
7	Nvo. Hidalgo	43	24	74	14	36	29	4	
8	Rojo Gómez (2ª. S.)	40	20	77	7	16	45	9	
9	Rojo Gómez (1ª. S.)	41	21	73	8	28	36	7	
10	V. Caranza	39	22	77	8	31	34	7	
11	Real de Medinas	41	15	79	5	17	34	12	
12	López Portillo	45	11	85	4	13	35	18	
13	L. de Vista Hermosa	75	14	79	2	8	31	38	

Anexo 6. Tabla de rango de vivienda y nivel de vida. Categorías en cifras

NIVEL DE VIDA POR CIFRAS									
	Colonias	Población total	Hijos nacidos por	Total de viviendas habitadas	Viviendas hechas con materiales	Viviendas sin drenaje	Viviendas con energía eléctrica	Viviendas con agua entubada	No derecho-habientes
1	Campo de Tiro	345	187	79	3	conf.	78	77	148
2	Parque de Pob.	4, 631	2549	1070	165	9	1056	748	2294
3	Piracantos (1ª. Sec.)	5072	2482	1351	8	Conf.	1346	1333	1260
4	Plutarco E. Calles (1ª. S.)	2,537	1216	609	15	0	608	579	1012
5	Villa A. Serdán.	2,669	1154	474	78	23	467	248	1692
6	El Carmen	156	72	35	5	5	35	14	74
7	Nvo. Hidalgo	1337	658	300	7	0	300	263	631
8	Rojo Gómez (2ª. S.)	141	66	39	4	0	39	34	52
9	Rojo Gómez (1ª. S.)	3, 404	1482	811	51	4	809	728	1452
10	V. Caranza	2149	898	498	25	5	496	439	1040
11	Real de Medinas	596	307	149	5	0	149	139	226
12	López Portillo	1024	445	275	0	0	275	275	289
13	L. de Vista Hermosa	1232	968	595	3	0	590	582	712

Anexo 7. Tabla de rango de vivienda y nivel de vida. Categorías en porcentajes.

NIVEL DE VIDA POR PORCENTAJES							
	Colonias	Viviendas de materiales precarios	Viviendas sin drenaje	Viviendas con energía eléctrica	Viviendas con agua entubada	No derecho-habientes	
1	Campo de Tiro	4		99	97	43	
2	Parque de Pob. 1a	15	1	99	70	78	
3	Piracantos (1ª. Sec.)	1		100	99	25	
4	Plutarco E. Calles (1ª. S.)	2	-	100	95	56	
5	Villa A. Serdán.	16	5	99	52	81	
6	El Carmen	14	14	100	40	47	
7	Nvo. Hidalgo	2		100	88	47	
8	Rojo Gómez (2ª. S.)	10	-	100	87	52	
9	Rojo Gómez (1ª. S.)	6	-	100	90	47	
10	V. Caranza	5	1	100	88	48	
11	Real de Medinas	3	-	100	93	52	
12	López Portillo			100	100	28	
13	L. de Vista Hermosa	1		99	98	58	

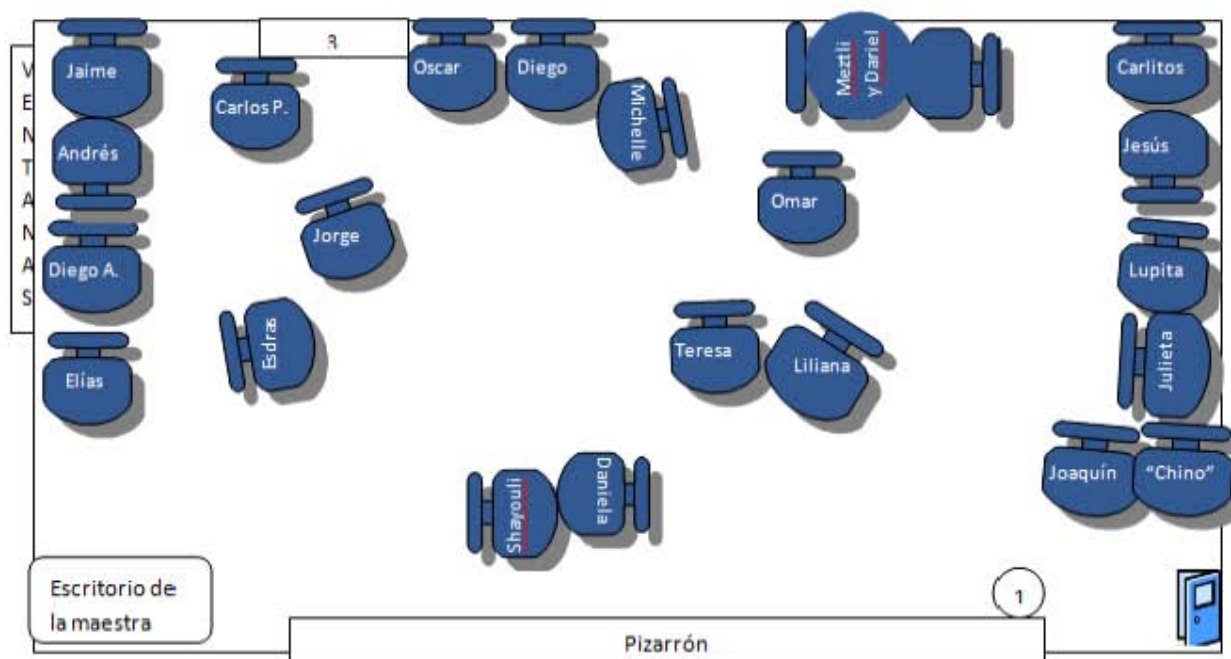
Anexo 8. Tabla comparativa de rubros por colonia. Porcentajes.

COMPARATIVO DE RANGOS POR PORCENTAJES																		
ZONA Y NO.	COLONIAS	POBLACIÓN TOTAL	EDUCACIÓN				EMPLEO						NIVEL DE VIDA				COLOR DOMINANTE	
			15 en adelante alfabeta	15 y más en rezago educativo	15 y más sin instrucción	15 y más con I. media superior y superior	% Población ocupada	% sector secundario	% sector terciario	% Menos de 1 sal. mínimo	% 1 y 2 Sal.Min	% Más de 2 y hasta 5 SM	% Más de 5 S.M.	De materiales precarios	Con energía eléctrica	Viviendas con agua entubada		No derecho-habientes
A1	Campo de Tiro	345	44%	50%	4%	26%	71	15	79	5	17	34	20	4%	99%	97%	43%	ROJO
A2	Parque de Pob.(1ª. S.)	4,631	95%	41%	6%	33%	39	31	67	14	38	32	4	15%	99%	70%	78%	ROJO
B3	Piracantos (1ª. sección)	5072	100%	16%	1%	29%	42	17	80	5	22	45	10	1%	100%	99%	25%	R=A
A4	Plutarco E. Calles (1ª. S.)	2,537	97%	29%	3%	50%	40	20	77	6	30	41	7	2%	100%	95%	56%	ROJO
A5	Villa A. Serdán.	2,669	93%	45%	6%	30.40%	53	55	43	34	33	20	4	16%	99%	52%	81%	ROJO
B6	El Carmen	156	78%	30%	3%	28%	74	16	34	4	18	24	3	14%	100%	40%	47%	ROJO
B7	Nvo. Hidalgo	1337	94%	37%	5%	16%	43	24	74	14	36	29	4	2%	100%	88%	47%	ROJO
B8	Rojo Gómez (2ª. S.)	141	98%	24%		60%	40	20	77	7	16	45	9	10%	100%	87%	52%	ROJO
B9	Rojo Gómez (1ª. S.)	3,404	81%	23%	2%	22.90%	41	21	73	8	28	36	7	6%	100%	90%	47%	ROJO
B10	V. Caranza	2149	52%	31%	4%	45%	39	22	77	8	31	34	7	5%	100%	88%	48%	ROJO
C11	Real de Medinas	596	97%	15%	2%	67%	41	15	79	5	17	34	12	2%	100%	93%	52%	VERDE
C12	López Portillo	1024	53%	10%	1%	62%	45	11	85	4	13	35	18		100%	100%	28%	VERDE
C13	L. de Vista Hermosa	1232	97%	25%	1%	42%	75	14	79	2	8	31	38	1%	99%	98%	58%	VERDE
RANGO DE NÚMEROS a=Medio-alto m=Medio b=Bajo			a= 95-100 m= 80-94 b=0-79	a= 0-15 m= 16-30 b=31-100	a=0-2 m= 3 b=4-5	a= 41-60 m= 30-40 b=0-29	a= 60-100 m= 45-59 b=0-	a=0-14 m= 15-25 b=25	a= 60-100 m= 45-60 b=0-	a= 0-2 m= 3-4 b=5	a= 0-5 m= 6-15 b=16	a= 0-25 m= 26-35 b=36	a=20 m= 11-19 b=0-	a= 0-2 m= 3-4 b=5	a= 100 m= 95-99 b= -94	a= 96 m= 91-95 b= -90	a= 0-20 m= 21-40 b=41	
COLOR POR NIVEL			Nivel medio-alto de bienestar					Nivel medio de bienestar					Nivel bajo de bienestar					

Anexo 9. Mapa del aula del jueves 22 de enero del 2009

13:40

Los niños están muy desordenados, algunos están levantados. La única fila que tiene las bancas más o menos ordenadas como tal, es la primera. Por lo demás no hay un orden en las butacas, todas están desperdigadas en el salón, algunas formando lo que pareciera mini-equipos de dos o tres alumnos, sin embargo el trabajo no es en equipo. Se pueden ver útiles regados por el suelo además de algunas chamarras.²



1. Bote de basura

² Como el aula no está ordenada como normalmente lo estaría, nos pareció conveniente integrar un mapa que señale la forma en que estuvieron ubicadas las butacas durante esta clase para su interpretación, de donde pudimos rescatar que hubiera varios alumnos dando la espalda al pizarrón, que algunos estuvieran agrupados y que hubiera otros que solos. Hemos procurado guardar las proporciones del salón por lo que no es un error que en el mapa haya lugares amontonados.