

16
2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

PEDAGOGIA
(ARAGON)

“ LA ASESORIA TECNICA CON MAESTROS DE PRIMER Y SEGUNDO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA, CENTRADA EN LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO DE LA LENGUA ESCRITA Y EN LA APLICACION DE LA ' PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA', ELABORADA POR LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL ”

T E S I N A

Que para obtener el titulo de:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

Presenta:

ERNESTO ARMANDO ORDÓÑEZ LOPEZ

México, D.F. Enero 1988

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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 está 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.

INDICE.

AGRADECIMIENTOS.....	I
INTRODUCCION.....	1
I. LA ASESORIA TECNICA DESDE EL NIVEL INSTITUCIONAL.....	3
a) Análisis de los objetivos del Proyecto de aplicación de la "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita".....	4
b) Los modelos institucionales en la ase- soria técnica. (El "deber ser" de asesor y docente).....	10
1.- El trabajo del asesor técnico como "capacitador" y "auxiliador" del docente.....	11
2.- El trabajo del docente como ense- ñante (la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita).....	17
II. LA QUIEBRA DEL MODELO Y LOS ELENENTOS ESTRUCTURANTES EN LA ASESORIA.....	40
a) La escuela, los sujetos escolares y la dinámica escolar.....	40
b) Una aproximación en la construcción de la asesoría técnica.....	54
1.- La relación asesor-maestro en la asesoría técnica. (los saberes, el trabajo cotidiano y la formación para el ejercicio de formación docente y enseñanza en la asesoría técnica).....	55
III. CONSIDERACIONES FINALES.....	66
BIBLIOGRAFIA.....	69

AGRADECIMIENTOS:

A la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón,
y a quienes fueron mis maestros en la Carrera de Pedagogía.

A la Lic. Ma. Elena Jiménez Zaldivar por haberme apoyado,
amablemente, para la elaboración del presente trabajo.

A las maestras de primaria del Distrito Federal, que me
brindaron la oportunidad de acompañarlas en su hacer como
trabajadoras y enseñantes.

A la Profra. Laura González Guerrero, por todo lo que,
apasionadamente, ha brindado al Proyecto.

A quienes con sus comentarios, enriquecieron este trabajo.

INTRODUCCION.

El presente trabajo aparece como producto de la revisión y análisis de diferentes fuentes bibliográficas y hemerográficas que abordan, directa o indirectamente, el tema de la formación de docentes del nivel de educación primaria, así como de la experiencia tenida durante más de tres años, como formador docente, en un Proyecto de la Secretaría de Educación Pública que ha tenido como propósito introducir una Propuesta de trabajo ("Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita"), en el primero y segundo grados de educación primaria, para la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.

Los objetivos que hemos perseguido en la realización del trabajo son:

-Analizar algunos de los elementos que intervienen cotidianamente dentro del contexto escolar, contrándonos en particular, en aquellos que se relacionan directamente con la asesoría técnica.

-Estructurar un panorama general de algunos de los elementos que intervienen en la conformación de la relación asesor-maestro en torno a la asesoría técnica (epistemológicos, laborales, de la propia formación tanto del asesor como del maestro, principalmente).

-Conformar una base que permita aproximarnos en la comprensión de la asesoría técnica en lengua escrita, dentro del ámbito de un Proyecto que inside en los dos primeros grados de la escuela primaria.

-Proporcionar una base que permita fundamentar en un futuro, la realización de políticas, estrategias y acciones, en torno a la asesoría técnica dentro de la escuela primaria.

Ahora bien, ¿En donde reside la importancia de llevar a cabo el desarrollo de una investigación sobre este tema?

Primeramente hay que considerar que acciones como las emprendidas con este Proyecto deben ser motivo, para quienes nos dedicamos al campo de la educación, de profunda reflexión y análisis, dado que ellas se constituyen en intentos por realizar transformaciones en el sistema de educación de nues-

tro País.

Por otra parte, opinamos que resulta importante investigar las características que asume una forma de trabajo como lo es la asesoría técnica con maestros de los primeros grados de la educación primaria, ya que esta se conforma como una posibilidad que permitiría hacer viable una transformación en la educación de la escuela primaria.

En el capítulo I se aborda el aspecto institucional de la asesoría técnica, desde los objetivos que de la "Revolución Educativa" tienen que ver con el Proyecto, los objetivos del Proyecto durante los diferentes años en que éste ha operado, hasta llegar al trabajo del asesor técnico y del docente, analizándolos a partir de los "modelos" que la institución (Proyecto y escuela primaria) conforma para tal fin. Básicamente en este capítulo nos hemos apoyado en el enfoque que sustenta Eduardo Remedi, quien ha estudiado el accionar del docente como enseñante, a partir de la demarcación que de tal accionar se realiza desde el currículum.

En el capítulo II desarrollamos, en líneas generales, un marco que contempla algunos de los elementos que juzgamos cobran relevancia, en la estructuración del contexto específico en donde se genera la asesoría: la escuela primaria. Para tal fin incluimos un análisis de la escuela desde su aspecto cotidiano (retomando los trabajos que sobre "la vida cotidiana escolar" han desarrollado autores como Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta, Ruth Mercado, entre otros). Terminamos este capítulo considerando la relación asesor-maestro en la asesoría técnica, centrándonos en los aspectos de "socialización" del trabajo docente, el trabajo cotidiano escolar del maestro de primaria y la formación del asesor técnico como formador docente.

Finalmente en el capítulo III esbozamos nuestra propia concepción (apoyándonos en el marco de la Psicología Genética de Jean Piaget y la Teoría de la Dialogicidad de Paulo Freire) sobre como entender a la asesoría técnica y al trabajo del asesor técnico, desde lo que creemos puede llegar a ser una auténtica visión transformadora.

I. LA ASESORIA TECNICA DESDE EL NIVEL INSTITUCIONAL.

Antes de adentrarnos en el conocimiento de como se produce la asesoría técnica con maestros de primer y segundo grado de educación primaria que participan dentro del Proyecto¹, creemos que resulta conveniente realizar algunas consideraciones en torno a un "x" número de elementos, a nuestro juicio importantes, que desde el nivel institucional la envuelven y determinan. Por tal motivo, habremos de iniciar nuestra exposición haciendo una referencia a ellos, tratando de evidenciar en todo momento, cómo es que se produce dicha relación y, al mismo tiempo, en que medida ella cobra importancia, cuando se intenta comprender el trabajo del asesor técnico (como "formador docente") y el del maestro² (como "enseñante").

En cuanto a este último (maestro), solo diremos por el momento, que aun cuando dentro de este apartado únicamente hagamos referencia a él como enseñante no dejamos de pensar por ningún momento que su situación, si es que quiere ser analizada con cierta profundidad, merece ser considerada, fundamentalmente, como la de un trabajador que con una infinidad de "tareas" a realizar, se mueve dentro de un contexto específico que es la escuela primaria.

A lo anterior agregaremos que el análisis que aquí hagamos nos habrá de permitir posteriormente (Cap.II) contrastar la "norma institucional", con las realidades que se viven cotidianamente (en la asesoría técnica) dentro de la escuela primaria.

¹ Término que utilizaremos a lo largo de este trabajo para referirnos al Proyecto de aplicación de la "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita" (Proyecto Estratégico o Proyecto IPALE).

² Emplearemos en el curso de nuestra exposición el término docente, entendiendo por éste al trabajador de la escuela primaria que realiza, entre algunas de sus actividades, la transmisión de conocimientos socialmente válidos, a partir de una interacción directa con los alumnos, en una relación enseñanza-aprendizaje.

- a) Análisis de los objetivos del Proyecto de aplicación de la "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita".

En el año de 1984 fué creado el Proyecto de aplicación de la "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita".

Su origen se remonta a la aparición de los "Proyectos Estratégicos" de educación del Estado, mismos que a su vez se enmarcan dentro de los objetivos de la "Revolución educativa" iniciada en la presente administración.

De dichos objetivos dos son los que se relacionan directamente con el Proyecto de aplicación de la Propuesta:

- 1.-"Elevar la calidad de la educación en todos los niveles a partir de la formación integral de los docentes".
- 2.-"Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos"³.

En esta línea, los Proyectos estratégicos tienen la finalidad de "(...) asegurar la realización de los objetivos (de la Revolución educativa) y facilitar la movilización y el avance de las actividades del Sector en la dirección deseada(...)"⁴.

En el año en que fué creado el Proyecto se estableció como objetivo del mismo: "Elevar el aprovechamiento escolar de la educación elemental en las zonas urbano marginadas"⁵. Este objetivo fué el mismo para el siguiente año escolar (1985-1986) dado que el Proyecto manteníase aún operando como "Estratégico".

No es sino en el mes de octubre de 1986, siendo ya el tercer año de existencia del Proyecto, que éste deja de ser "Estratégico" para constituirse como un Proyecto de "ope-

³ Poder Ejecutivo Federal, SEP., Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988., México, 1984, pág.38, (el subrayado es nuestro).

⁴ Ibid., pág.46.

⁵ SEP., Los Proyectos Estratégicos, pág 12.

ración normal" de la Subsecretaría de Educación Elemental.

La decisión que motivó tal situación obedeció, a decir de las autoridades educativas, a los resultados que se obtuvieron en el aprendizaje escolar de los alumnos cuyos maestros habían aplicado la Propuesta durante los dos años escolares anteriores y en donde se observó una enorme disminución en los índices de reprobación⁶. Es entonces, siendo ya el Proyecto de "operación normal" que se plantea como objetivo principal: "Elevar la calidad de la educación mediante la aplicación de la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, en los dos primeros grados de la educación primaria"⁷.

Hagamos un análisis de lo que hasta aquí se ha expuesto:

Por una parte resulta claro que cada una de las reformas educativas que desde la alta burocracia de la SEP son formuladas, responden a una política específica de la administración en turno así como a la política general del Estado mexicano. Esto resulta aún mucho más claro si recordamos que en cada uno de los sexenios de nuestro régimen "revolucionario" oímos hablar de reformas y revoluciones en el Sector educativo.

A nuestro juicio esto no obedece sino a una necesidad, del propio Estado de presentarse como el verdadero "promotor" de los cambios y transformaciones que se generan en el Sistema de educación nacional. Por otro lado, de hacer creer que "ahora sí se nos viene la auténtica Revolución en educación", de que ahora sí, con la "visión y patriotismo" de nuestras autoridades, habrán de ser consideradas y satisfechas las demandas que por durante mucho tiempo han sido formuladas por el magisterio.

No deja de observarse en esta actitud, también, el mantener la concepción de que la Revolución de 1910 sigue dándonos sus frutos, ahora como movimiento "institucionalizado", propiedad del partido en el poder: "La Revolución cabalgando de nuevo".

⁶ Un 90 % de promoción en 1984-1985 y un 92.8% para el año escolar siguiente.

Vid. Subsecretaría de Educación Elemental, DGEP, DGEL, Proyecto IPALE, documento informativo, México, 1986, pág. 3.

⁷ Subsecretaría de Educación Elemental, DGEP, DGEL, Manual de Organización del Proyecto IPALE, México, 1987, pág. 25
Valga decir que tanto en uno y otro objetivo: el de la Revolución educativa y el del Proyecto IPALE, se hace referencia a la disminución de la reprobación escolar.

Por nuestra parte creemos que si bien todas las políticas educativas instrumentadas en cada régimen inciden directamente en la educación nacional, hay que considerar que muchos de los cambios se generan desde las propias bases del sistema: con la participación de los "padres de familia", de los maestros, las luchas sindicales etc.

Una segunda reflexión iría en torno a los objetivos de la Revolución Educativa y los del Proyecto de aplicación de la Propuesta.

¿Qué debemos entender por "elevar la calidad de la educación"? Aunque este punto queda un tanto vago en la exposición que se hace en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988 (PNECRD), vemos sin embargo, que tanto como objetivo de la Revolución educativa como del Proyecto de aplicación de la Propuesta (siendo ya IPALE), se lo asocia a dos aspectos:

- formación de docentes.
- eficiencia terminal del servicio (porcentajes de promoción y también, aunque indirectamente, de deserción).

Hay que decir que la formación para el ejercicio de la docencia se inicia desde la formación del sujeto como alumno.

En efecto, como se ha puesto de manifiesto en varios estudios sobre la formación de maestros, un sujeto se prepara para este trabajo desde su experiencia inicial como alumno de una escuela⁸. En este sentido, la preparación que logra tener en la Escuela Normal no es sino una continuación de la que ya desde tiempo atrás (primaria, secundaria..) ha ido construyendo. Esta misma formación se ve enriquecida y prolongada con su experiencia dentro del grupo.

Resulta entonces que en cuanto a la formación docente, no debe de ponerse únicamente el énfasis en la capacitación de aquellos que se encuentran ya en ejercicio, sino también en

8 Vid. Elsie, Rockwell, Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente (antología de diversos autores), México, SEP., 1985, Cap. I.

la de quienes apenas se inician dentro de este recorrido como alumnos.

La revisión de Planes y programas de estudio de los diferentes ciclos escolares, resulta un punto necesario acompañado de , para aquellos maestros que ya están con grupo, una substancial modificación de algunas de sus condiciones de trabajo: salario, prestaciones etc., así como de ciertas determinantes que lo "atan" en su práctica diaria: autoritarismo jerárquico, burocratización de la docencia (excesiva carga administrativa), etc.

Estas serían a nuestro juicio una de las tantas medidas a tomar destacando que, como señala Carlos Imaz, antes que caer en una política burocratizante y credencialista "(que) asocia el incremento en la calidad de la educación a la mera prolongación de los estudios de los docentes; es decir, (que) asocia directamente la calidad de la enseñanza impartible, con la cantidad de niveles escolares que los docentes pueden acreditar ante las autoridades correspondientes"⁹, es menester reconocer una serie de elementos que envuelven el trabajo cotidiano de maestros y alumnos, para determinar de que manera ellos inciden (favorable y desfavorablemente) en la "calidad educativa" que es lo que se pretende mejorar.

En cuanto a la eficiencia terminal del servicio, resulta patente como un análisis social de la situación actual de nuestro país es omitido totalmente en el diagnóstico que se presenta en el PNECRD.

Verdaderamente la eficiencia terminal del servicio de educación primaria en nuestro país arroja cifras alarmantes: más del 50% de los niños que ingresan a la escuela primaria no logran concluir el sexto grado. Junto con esto, el porcentaje más alto de reprobación escolar en primaria se concentra en el primer y segundo grado¹⁰.

⁹ Carlos, Imaz, Planificación educativa y desarrollo en el México de hoy, México, Revista Foro Universitario No.60, 1985, pág 45.

¹⁰ Para los años escolares 76-77 a 80-81.

Vid. Emilia, Ferreiro, Gómez Polacio Margarita, Análisis de las perturbaciones en el proceso de Aprendizaje de la Lecto-escritura, fascículos 1 y 5, México, SEP-DGEE, 1982.

A esto se podrá aludir como es frecuente, las características individuales de los propios alumnos, o la forma de trabajo que realiza el maestro dentro del aula, que no atiende a las particularidades de cada niño. Pensamos que si bien esto ocurre en algunas escuelas, la explicación de fondo podemos encontrarla en que tanto alumnos como maestros se encuentran como sujetos sociales, dentro de una sociedad clasista.

En última instancia las "características individuales" de los alumnos obedecen en parte a la clase social de la cual provienen, lo que les permite contar con un "capital cultural" más o menos rico, a partir del cual inician su aprendizaje escolar¹¹.

Por otra parte, el método (o Propuesta) que el maestro aplique, no resuelve ni con mucho esta diferencia social ya que, como en alguna ocasión expresó alguna maestra: "ni hace que los que no tengan tengan, ni tampoco lo contrario". Lo que en todo caso suceda, utilizando una u otra estrategia de trabajo dependerá, tanto de lo que aquí se está señalando, como de las características específicas de los contextos en donde éstas se inscriban.

Creemos que la misma actitud de algunos maestros de tomar poco en cuenta a los alumnos que "no saben" deriva en parte de la ideología transmitida socialmente, en donde el docente, como un instrumento del sistema capitalista, premia los "logros personales" de sus alumnos y castiga (el ignorarlos es en sí una forma de castigo) a los "flojos" que no hacen el menor esfuerzo por aprender. En este sentido resulta perfecto para el sistema crear lugares especiales para niños (alumnos) con problemas en su aprendizaje, ya que éstos llegarían a funcionar como espacios en donde se valida la idea de que el fracaso escolar es debido a una cuestión meramente personal.

Ahora bien, ¿qué se logra con ampliar las posibilidades de educación a todos los mexicanos "con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos"? En realidad mucho y **11** Christian Baudelot y Roger Establet desarrollan ampliamente esta idea de la Teoría de la Reproducción en el Cap. IV de su obra La escuela Capitalista, México, Siglo XXI, 1981.

poco a la vez: creemos que esto no es una regalía que hace el Estado, sino una obligación tal cual se marca en nuestra Constitución Política, así como un derecho que todo mexicano tiene de recibir educación (en sus primeros niveles) en forma gratuita. Quizá la oportunidad que se les "brinda" a estos grupos y "zonas urbano marginadas" sea, para la mayoría de ellos, la de poder fracasar escolarmente y de constatar por sí mismos su vocación para el trabajo manual y no para las actividades "más especializadas" que se aprenden en la escuela.

Así, y para finalizar este apartado, sólo diremos que no es con las "bondades" de una Propuesta para el aprendizaje (que sí las tiene) como se logrará atacar de frente el problema de la reprobación escolar en los primeros grados de la escuela primaria.

Sabemos que en el fracaso escolar intervienen múltiples factores: tanto la forma de enseñanza del maestro, el ausentismo (que también es producto de la segregación social que el sistema hace de "los que no pueden") etc., pero que, como hemos venido mencionando, en el fondo subyace un problema de dimensiones sociales.

Vale aquí preguntarse: ¿Pero no acaso el Proyecto pasó a convertirse en un "Proyecto de operación normal" precisamente por haber disminuido la reprobación en los grupos atendidos? Diremos a esto, que la aplicación de la Propuesta contribuyó a ello en dos sentidos: por una parte, en el cambio de actitud de algunos maestros, en cuanto a considerar el proceso que sigue el niño para la construcción del conocimiento de la lengua escrita y en derivar, en consecuencia, situaciones de enseñanza-aprendizaje acordes con esta concepción y, también, al haberse utilizado en algunas de las entidades participantes criterios para la promoción de los alumnos, diferentes a los que se consideran normalmente en estos grados de la escuela primaria en donde, "pasan" los que saben leer y escribir (desde una concepción de adulto) y los demás "se quedan".

Creemos que a pesar de su extensión, vale la pena citar

aquí una reflexión hecha por Emilia Ferreiro que alude a un punto que casi al final hemos tocado:

"En el caso del sistema educativo, habría que preguntarse si no es éste quien abandona al desertor, al no tener estrategias para conservarlo, ni interés en reintegrarlo. O por lo menos si esa "deserción" obedece a una actitud individual como su nombre lo sugiere, o coinciden con ella individuos que comparten circunstancias económico-sociales que les hacen difícil permanecer dentro de las reglas del juego que son propuestas por el sistema.

En otros términos, se trata de un problema de dimensiones sociales que de la consecuencia de voluntades individuales. Es por ésto, que creemos que en lugar de "males endémicos", habría que hablar de selección social del sistema educativo; en lugar de llamar "deserción" al abandono de la escuela, tendríamos que llamarlo "expulsión encubierta"¹².

b) Los modelos institucionales en la asesoría técnica.

(El "deber ser" de asesor y docente).

Con lo que hasta este momento hemos expuesto, se ha intentado dejar en claro que, a nuestro juicio, la utilización de una determinada estrategia de trabajo dentro del aula, no resuelve una diferencia entre los sujetos alumnos que es básicamente de orden social.

De ahí que, con todo y que reconozcamos ciertas ventajas en la utilización de la Propuesta (en contraposición con los "métodos de enseñanza") no dejamos por ello de observar que en realidad estamos muy lejos de poder lograr la tan pretendida "elevación de la calidad de la educación" (disminución de la reprobación escolar...).

Ahora bien, si la Propuesta por sí sola no garantiza el logro de los objetivos planteados por el Proyecto ¿Qué ventajas (y desventajas) son las que presenta en comparación con los métodos de enseñanza? ¿En qué medida tanto una como otra forma de trabajo "modelizan" la actividad del maestro como docente y la del asesor técnico como formador docente? ¿Qué otros elementos, desde el nivel institucional, intervienen en dicha modelización? Estas son algunas de las preguntas que orientan el desarrollo del presente apartado.

¹² Emilia Ferreiro, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, Siglo XXI, 1984, p. 8-17.

Veamos:

Al hablar de la asesoría técnica necesariamente tenemos que hacer referencia al trabajo del asesor técnico del Proyecto y al del maestro de primaria (primer y segundo grado).

Concebiremos de momento a la asesoría como la relación que se establece entre asesor y maestro en torno a la Propuesta; relación que se produce a partir de acciones concretas de ambos sujetos teniendo como marco un espacio específico: la escuela primaria.

La separación que de momento establecemos entre estos dos haceres es solo con fines de exposición y análisis ya que reconocemos que en la práctica, ambos se condicionan y determinan mutuamente.

El análisis a realizar será en lo que corresponde al modelo institucional es decir, a la serie de ideales y expectativas que la institución Proyecto IPALE e institución escuela primaria, conforman para el ejercicio del trabajo de ambos sujetos.

Iniciaremos con el trabajo del asesor técnico del Proyecto y el modelo que de él se tiene. El caso del maestro lo desarrollaremos en el punto que sigue a éste, sabedores que en su conformación participa el primero de los modelos señalados.

1.- El trabajo del asesor técnico como "capacitador" y "auxiliador" del docente.

El trabajo del asesor técnico del Proyecto se encuentra a nuestro parecer, modelizado.

Esto es lo que intentaremos demostrar en el presente apartado, analizando de qué tipo de modelo se trata.

Partiremos de que toda institución conforma, explícita e implícitamente, funciones específicas para el desarrollo de un trabajo (sea este profesional o no).

El trabajo del asesor técnico, por lo mismo, no escapa a esto.

Su hacer se encuentra demarcado en términos de expecta-

tivas y acciones a efectuar. En tanto que dichas expectativas y acciones son formuladas sin considerar a los sujetos concretos que habrán de realizarlas, podemos hablar de la existencia de un modelo.

Compartimos el concepto que de modelo sustenta Eduardo Remedi, como aquel conjunto de "acciones inscritas y aceptadas" para el buen desarrollo de una actividad, "independientemente del sujeto concreto que las sostiene y la situación particular en la que está inscrito"¹³.

Este modelo encuentra una de sus expresiones, en el caso del maestro como ensoñante, en el currículum, "espacio particular en que socialmente se sistematizan, en términos de selección y orden, los contenidos"¹⁴.

Para el trabajo del asesor (que también es en parte el de un ensoñante) no existe un determinado currículum (cuando menos no explicitado así, con este término) pero sí encontramos documentos que nos hablan de su hacer: funciones y "tareas" que aparecerían como normas de trabajo a seguir e ideales de perfección a lograr. Unas y otras nos hablarían de un "deber" (tanto para lo que se es, como para lo que se hace).

Veamos:

¿Cómo debe de ser y que debe de hacer un asesor del Proyecto?

"Los maestros que desempeñan la función de asesores técnicos del Proyecto provienen de la Dirección General de Educación Especial; fueron seleccionados tomando como criterio ser docentes en activo (que tuvieran a su cargo un grupo) y que hubieran aplicado en años anteriores la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita o que tuvieron alguna especialidad afín a la educación"¹⁵.

¹³ Eduardo Remedi, Currículum y accionar docente en Encuentro sobre diseño curricular (memoria), San Juan de Aragón, UNAM, ENEP ARAGON, 1982, pág. 126.

¹⁴ Ibid., pág. 129.

¹⁵ Subsecretaría de Educación Elemental, DGEP, DGEE, op.cit., pág. 8, (el subrayado es nuestro).

Esto, en la casi totalidad de los casos, se cumplió.

Sin embargo, ¿Qué tipo de trabajo realiza (o puede realizar) un asesor que, aunque tiene "alguna especialidad afín a la educación", no cuenta con la experiencia de haber aplicado la Propuesta? ya que, tal como lo señala el documento informativo del cual citamos una parte arriba "(las) actividades (del asesor) consisten en capacitar y auxiliar a los maestros en la aplicación de la Propuesta"¹⁶.

El tomar a sujetos que no tenían esta experiencia de aplicación de la Propuesta para incluirlos como asesores técnicos del Proyecto, es el caso del actual año escolar (1986-1987). Veamos: Cuando el Proyecto se inicia en el año de 1984, existían alrededor de 50 asesores distribuidos en un total de ocho estados de la República y el Distrito Federal. Con la ampliación que se hizo del Proyecto en el año escolar 1986-1987, este número llegó a incrementarse considerablemente, siendo para este mismo año cerca de 500 los asesores repartidos en quince estados y el Distrito Federal.

Nosotros consideramos que la determinación de haber incluido a personal no conocedor de la Propuesta como asesor técnico, respondió a intereses de diversa índole:

Ambas Direcciones argumentan que el haber ampliado la cobertura del Proyecto obedeció al éxito alcanzado en la disminución de la reprobación escolar en aquellos grupos de primero y segundo grado de primaria cuyos maestros aplicaron la Propuesta durante los años escolares 1984-1985 y 1985-1986. Sobre ésto ya hemos hecho algunos señalamientos en el punto anterior; lo que ahora agregaríamos es que, el haber aumentado el número de grupos implicó a su vez, aumentar el de asesores ya que, siendo mayor la población a atender, se hacía necesario contar con más personal "capacitado" que realizara el trabajo de asesoría, lo que permitiría continuar con la estrategia iniciada desde el primer año de capacitar 16 *Ibid.*, pág.8, (el subrayado es nuestro).

al maestro en su lugar de trabajo¹⁷.

Lo que aparece a nuestro criterio como explicación de todo ésto es que ambas Direcciones, Primaria y Especial, han intentado (y logrado) crear una estructura lo suficientemente grande del Proyecto que impida su desaparición en los años siguientes, máxime considerando que nos encontramos al final del actual sexenio.

Esto en sí no nos preocupa, al contrario, deseosos estamos de que el conocimiento de la Propuesta se extienda cada vez más pero, el tratar de extenderlo de esta forma (intentando hacer creer que realmente se logran los objetivos trazados¹⁸) traiciona en parte algo de lo que desde un ini-

17 La asesoría al maestro se realiza mediante visitas que efectúa el asesor al salón de clases (una como mínimo a la semana) otorgándole a cada una de ellas el tiempo que él considere necesario y también, con la realización, al inicio del año escolar, de un "curso de capacitación" y una reunión técnica mensual con los maestros que tiene a su cargo.

Vid. Subsecretaría de Educación Elemental, DGEP, DGEE, op. cit. pág. 8.

18 En realidad no ha existido un análisis serio en el Proyecto en cuanto a los resultados que en él se han obtenido: se hace incapie en que la promoción alcanzada en los grupos en donde se aplicó la Propuesta fué de alrededor del 90%, sin embargo, como hemos ya señalado, los criterios de promoción que "supuestamente" se utilizaron en ellos, fueron diferentes a los de los otros grupos (aquellos en donde no se aplicó la Propuesta); por lo tanto, no vale hacer comparaciones ni formular conclusiones tan aventuradas dado que la forma en como se determinó "el pase" del alumno al grado siguiente fué diferente en cada caso.

Por otro lado, ¿Qué hace suponer que todos los maestros que aplicaron la Propuesta con su grupo tomaron como único o principal criterio de promoción el aprendizaje logrado por el alumno en cuanto a lengua escrita? Aun cuando a todos ellos se les hizo la indicación de guiarse por tal criterio, ¿cómo saber si realmente lo hicieron?; bien pudieron haber tomado en cuenta para decidir "el pase" del alumno, el aprendizaje logrado por éste en alguna de las otras áreas del Programa (por ejemplo matemáticas); así, un alumno pudo haber estado dentro del criterio señalado por el Proyecto y al mismo tiempo con un "diez" en matemáticas y es por esto último que el maestro lo promueve...

Finalmente, aun cuando realmente la aplicación de la Propuesta permitiera una mayor promoción (lo cual no está comprobado dado que no hay datos hasta el momento

cio se planteó: capacitar al maestro...ya qué, ¿Quién capacita sin estar mínimamente capacitado?

A ésto podríamos agregar lo expresado en alguna ocasión por la Dra. Gómez Palacios, actual Directora General de Educación Especial: " el éxito del Proyecto consiste en que al maestro de primaria se le capacita permanentemente para que pueda realizar la aplicación de la Propuesta en su grupo, contando con el apoyo constante del asesor técnico que conoce los fundamentos teóricos de la Propuesta y la forma de utilizarla en su grupo"¹⁹.

Ante lo que hemos dicho podrá argumentarse que este caso(asesores sin experiencia de aplicación) es únicamente el del Distrito Federal (en donde más del 80% del total de asesores no ha aplicado nunca la Propuesta y es personal que proviene de las Licenciaturas en Psicología y Pedagogía de la Escuela Normal Superior de México -generación 1982-1986 y de la Dirección General de Educación Primaria²⁰) sin embargo, debemos de considerar que es precisamente en el Distrito Federal en donde se concentra más del 25% del total de asesores de todo el país...

Es bien cierto, por otra parte, que a los propios asesores se les capacita permanentemente en el conocimiento de la Propuesta para que a su vez ellos capaciten a los maestros que tienen a su cargo; de cualquier manera nuestras argumentaciones a este respecto son las siguientes: no es lo mismo decirle a otro como aplicar algo cuando uno ya tuvo la experiencia de haberlo aplicado que cuando no se la ha tenido; no es lo mismo, como hubo de decirnos en alguna ocasión una maestra, "la teoría que estar toreando".

-confiables- que así lo demuestren): ¿Es ésto haber "elevado" el aprovechamiento escolar?(Véase lo que al respecto ya hemos señalado en el inciso "a" de este capítulo).

19 Conferencia impartida en Cholula, Puebla, a los asesores técnicos del Proyecto; junio de 1986.

20 El 20 % restante es personal que proviene de las Unidades de Grupos Integrados (DGEE) y de Licenciaturas en Psicología y Pedagogía de diferentes escuelas y Universidades del Distrito Federal (UNAM; ENEPS Aragón, Acatlán, Colegio de Pedagogía etc.).

Más aún, agregaríamos que todo sujeto que de una u otra manera se enfrenta con otros en una relación enseñanza-aprendizaje, toma una determinada posición con respecto al contenido que habrá de enseñar (o aprender) : ¿Cuál podrá tomar aquél que creyendo enseñar se sabe desconocedor del contenido? En parte esta situación hace del asesor un "vendedor de Propuestas", en tanto que al intentar enseñar lo que no sabe, habla de un contenido vacío.

Quizá el verdadero aprendizaje en este caso empiece por reconocer la propia ignorancia y por intentar construir, junto con el otro, el contenido. Digamos que ésta ha sido la situación de algunos quienes han visto la necesidad de aprender junto con el maestro de primaria (de aprender más de lo que suponían podrían aprender...de aprender lo que se les dijo debían de enseñar...).

Creemos que este reconocimiento no solo es necesario para este caso sino para todos los casos posibles, siempre y cuando se acepte que el conocimiento se construye en relación con otros.

Ahora bien, considerando los dos casos, el del asesor que no ha tenido la experiencia de haber aplicado la Propuesta y el de quién sí la ha tenido: ¿Cómo capacitar al docente?. Si en el primer punto la pregunta obligada es :¿Capacitador de qué?, para ambos habría que formular: ¿Capacitadores cómo?.

El problema de la asesoría pues, no estriba únicamente en que el asesor conozca el contenido que se supone habrá de enseñar sino, fundamentalmente, en la forma en como se asuma el trabajo de posibilitar que el docente construya ese contenido.

Señalaremos que en el Proyecto, como en muchas otras instituciones que se dedican a la capacitación, a la asesoría se la ha orientado solo hacia el primer punto.

Precisemos sin embargo para evitar confusiones; Así como nuestra intención no ha sido abogar ni hacer defensa de los llamados "perfiles" que "debe" de cubrir todo aspi-

rante al trabajo de enseñante, cuando hablamos de la no experiencia en la aplicación de la Propuesta por parte un gran número de asesores (y en donde solo pretendemos marcar la desvinculación existente entre teoría y práctica), tampoco lo es la de insinuar la conveniencia de formar a los asesores en cursos o a partir de "formularios" de "cómo ser buen asesor".

Ya hemos dicho que nos apartamos del intento por modelizar la práctica de enseñanza.

Vemos en última instancia que para dar respuesta a ese "cómo" en la asesoría, hace falta considerar un análisis de las formas bajo las cuales se realiza este trabajo y de los contextos en los cuales se inserta (la escuela y sus "micromundos").

Un análisis de cómo se produce la asesoría más que de cómo "debería" producirse.

Creemos además que ver así a la asesoría permitiría considerar que el trabajo del asesor no puede circunscribirse al de un "técnico" que capacita y auxilia al docente (sin tomar en cuenta el contexto específico en donde ambos se mueven), sino al de un interlocutor con quien puede establecerse una relación de diálogo, aprendizaje mutuo y un proceso de interacción.

2.- El trabajo del docente como enseñante (la enseñanza aprendizaje de la lengua escrita).

En este apartado analizaremos aquella parte de la actividad del maestro que consiste en la de ser enseñante de un grupo, enseñanza que delimitaremos a la relación que establece con los alumnos para la transmisión y construcción de conocimientos a partir de lo explicitado dentro del Programa Integrado de primero y segundo grado de primaria y de la Propuesta.

Hacemos esta precisión dado que consideramos que el maestro de primaria, como trabajador de una escuela, realiza diariamente infinidad de acciones que van más allá de las

de ser enseñante de alumnos (por ejemplo, participar en comisiones, colectas, ceremonias, ensayos y concursos).

Al mismo tiempo señalaremos que esta acción de enseñar no siempre es realizada en forma consciente por parte del maestro ya que éste, en su hacer cotidiano, dentro y fuera del salón de clases, transmite infinidad de conocimientos, valores, concepciones del mundo, etcétera, que no siempre se encuentran contenidos en los Programas.

Lo que aquí nos interesa resaltar en última instancia, tal como lo hicimos en el punto precedente, es ese modelo que la institución conforma (institución "escuela primaria" e institución Proyecto IPALE) para el ejercicio de la práctica de un sujeto: práctica-enseñanza, sujeto-maestro.

De igual forma habremos de analizar, la posición del maestro frente al método y el contenido y su relación con el currículum.

Partiremos como hemos dicho, de los Programas Integrados de los dos primeros grados de primaria y de la Propuesta.

Aceptamos, sin embargo, que para el ejercicio de esta actividad intervienen una amplia variedad de modelos que no únicamente devienen de los Programas oficiales o de las Propuestas didácticas: por una parte, la concepción que socialmente exista en determinado momento histórico de lo que "debe" ser el trabajo del maestro, por otro lado, la de la escuela primaria como institución (y cada escuela primaria como "unidad escolar"); más aún, la que el propio docente tenga y a partir de la cual oriente su trabajo, etcétera. La forma en como lleguen a conjugarse estas concepciones en cada caso particular (y en donde puede hablarse de coexistencia de concepciones divergentes, de aceptación, rechazo, valoración de algunas o desvalorización de otras etc.) es lo que en la práctica determinará parte de la actividad del maestro como enseñante.

Con todo, nosotros quisiéramos hacer referencia al modelo inscrito dentro del Programa Integrado (primero y segundo grado) y la Propuesta, por considerar que si bien

cada enseñante realiza un trabajo único, singular y diferente en sí mismo, todos, en general, como maestros del Proyecto, se enfrentan al requerimiento de realizar dicho trabajo a partir de estos documentos.

Como habremos de tener oportunidad de observar, la modelización en cada caso opera de manera diferente (Programas Integrados y Propuesta).

Nos referiremos al Programa Integrado ²¹ como currículum y a la Propuesta como una estrategia de trabajo que se insertaría dentro de éste y a partir del cual el maestro abordaría la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, teniendo presente el logro de los objetivos terminales del área de Español que aparecen en el Programa.

La diferenciación y relación que establecemos en este momento entre estos dos documentos habrá de ser comprendida más profundamente a lo largo de la exposición que hagamos en las siguientes líneas.

Partiremos mencionando que desde el momento en que inicia el año escolar, a todo maestro del Proyecto se le proporcionan varios documentos, entre ellos:

a) "El libro del maestro" (que también se le denomina Programa Integrado) en donde se señalan: los objetivos generales de la educación primaria, los objetivos generales del grado al que se refiere el Programa, las áreas de aprendizaje, los objetivos de las áreas (generales y específicos), el método a emplear para el caso del área de Español (o "metodología" como se le denomina en el Programa del segundo grado), las actividades a realizar y la forma de evaluar el aprendizaje escolar de los alumnos.

b) La Propuesta, que consta de tres partes:

²¹ Utilizaremos la expresión "Programa Integrado" para referirnos a los Programas Integrados de primero y segundo grado. De no hacerse la distinción entre uno y otro Programa entiéndase pues, que aludimos a ambos.

.El manual: en donde se menciona el concepto de aprendizaje (o implícitamente el de enseñanza) que orientará el trabajo con los alumnos, el proceso de adquisición de la lengua escrita y la organización de las actividades.

.La guía de evaluación: en donde se especifican los criterios utilizados para la elaboración del material , el tipo de evaluación a realizar en cada momento del año escolar, la técnica de administración y la forma de registrar los resultados obtenidos.

.El paquete de fichas: en donde se presentan sugerencias de actividades a realizar en el transcurso del año.

Antes de iniciar con el análisis del primero de ellos (Programa Integrado) vemos la conveniencia de hacer algunas consideraciones generales en donde se clarificará la posición a partir de la cual realizaremos dicho análisis. Nuevamente mencionaremos que partimos de entender por currículum "(aquél) espacio particular en que socialmente se sistematizan en términos de selección y orden, los contenidos"²², concepción que se articula con aquella otra que vé dentro del mismo currículum la existencia de un modelo, explícito e implícito, que el docente debe de cubrir.

Podemos afirmar que el currículum articula una amplia variedad de imposiciones que signan el trabajo del maestro en la relación enseñanza-aprendizaje. Dichas imposiciones irían desde la demarcación del contenido, la metodología a utilizar, hasta los niveles de participación de los sujetos (maestro, alumnos: quién enseña, quién aprende) etc.

Reconocemos por una parte que para la selección de los contenidos existe una determinación desde lo social ya que, es desde este nivel que se aceptan, validan y legitiman determinados contenidos a trabajar dentro de la escuela. Aceptamos que dicha selección no es en modo alguno neutra, sino que responde a necesidades particulares de una determinada clase social; con todo, reconocemos también, que los mismos

22 Eduardo, Remedi, op. cit., pág.129.

requerimientos sociales en cada momento histórico hacen necesario que en la escuela se enseñen determinadas cosas y se excluyan otras, por ejemplo, la importancia que tiene actualmente el aprender -y enseñar- a leer y a escribir y la que pudo haber tenido (para la mayoría de la población) en la sociedad mexicana del siglo XV.

Combinación de intereses particulares y requerimientos sociales del sistema.

Sin embargo, ¿Por qué la jerarquización de estos contenidos? ¿A qué obedece la secuencia de presentación?

Vemos en éste la existencia de una "lógica" interna del currículum, lógica que en ocasiones intentaría confundirse con un supuesto "orden natural" en las ciencias. Al mismo tiempo, esta "lógica" no llega a "coincidir", las más de las veces, con la del propio sujeto que habrá de aprender ni con las posibilidades de accionar del sujeto maestro que habrá de enseñar²³.

Dentro de esta dimensión aparecería el método como un "camino" seguro y ordenado que garantizaría al docente el poder llegar al propósito (objetivo) de antemano planteado.

Curriculum y método (éste como parte de aquél) que con un orden único, le señalan al maestro un camino al que debe de ajustarse.

Junto con éste encontramos que para el ejercicio de la actividad del maestro como enseñante, la institución toma como modelo "del buen hacer" el que el maestro se apege a la serie de expectativas que dentro del currículum se mencionan (respetar el contenido, los objetivos, la secuencia de las actividades, los métodos a utilizar etc.). Así, un maestro será "mejor" o "peor" según más o menos se haya acercado a la norma establecida. Como hemos dicho, este modelo

²³ Asignamos "funciones" específicas, al alumno aprender y al maestro enseñar, con el reconocimiento de que ambos aprenden y enseñan en torno a los contenidos escolares. Nuestras palabras en este caso se orientan a señalar que en esta relación enseñanza-aprendizaje, maestro-alumno se encuentran en niveles diferentes de construcción de determinados contenidos curriculares.

puede coincidir o no con la forma en como el propio maestro oriente su trabajo diario o con las expectativas sociales que sobre su hacer se tengan.

A este respecto es importante destacar que a pesar de que en algunas ocasiones hemos encontrado casos de maestros de primaria que realizan una lectura de su propia práctica más allá del modelo establecido por el currículum, ello no garantiza en ningún momento la posibilidad de no caer dentro de otro(s) modelo(s) que igualmente lo atrapan como, por ejemplo, el considerar que el "mejor maestro" no es el que utiliza el Método global de análisis estructural, sino el "eclectico" o bien, el que "el mejor maestro" no es el que enseña a leer y a escribir a los niños mediante las "planas" sino el que los pone a copiar del pizarrón infinidad de palabras y oraciones, etc.

Desafortunadamente, como vemos, se sale de un modelo para entrar (aunque de manera diferente) a otro.

Ahora bien, en cuanto al alumno, iguales apreciaciones podemos hacer en tanto que también a él se le juzga y valora a partir de lo que se espera realice (como "buen alumno") a lo largo de su aprendizaje escolar.

En última instancia no romper con estos modelos lleva al maestro a sostener un doble ideal, el suyo como el de un "buen maestro" y el del alumno como el de un "buen estudiante".

Romper con ellos sin embargo, no es en modo alguno cosa fácil; aquél que lo intenta puede verse reprendido y sancionado por la institución (y estigmatizado por sus propios compañeros, padres de familia) quienes además llegan a juzgarlo como un "mal enseñante".

Consideramos que, a pesar de que en algunas escuelas primarias existe, por parte de los Directores e Inspectores, cierta permisibilidad para que el maestro opte por una forma de enseñanza propia (siempre y cuando "enseñe lo que debe de enseñar" y cumpla con los objetivos planteados), la escuela primaria como institución, cuida, vigila y controla que la enseñanza se realice tal como lo marcan las disposiciones oficiales.

En el otro extremo encontramos que a veces el mismo maestro se convierte en defensor del modelo requerido desde el currículum el cual, como hemos dicho, puede llegar a compartir (o a aceptar críticamente) o también a asumir, para no tener que abandonar una forma de trabajo que ya conoce y "domina" y en donde un cambio o abandono le generaría un nivel de ansiedad.

Con lo expuesto hasta este momento pasaremos a realizar una revisión más detenida tanto de las partes que forman al Programa Integrado como del modelo que subyace dentro del mismo:

El contenido está ahí, hay que enseñarlo.

Los objetivos generales expuestos en el Programa (que derivan de lo marcado en el artículo 3o. de nuestra Constitución Política) no se encuentran, tampoco, sujetos al criterio del maestro: hay que guiarse por ellos. En última instancia pensamos que estos objetivos tratarían de dar unidad a la educación que imparte el Estado.

En lo referente a las áreas de aprendizaje (que se alternan con el criterio de "integración" por Unidades y Módulos) consideramos hay una ventaja y desventaja a la vez: incluir desde los primeros grados ciertos conocimientos "tradicionalmente" (anterior a la Reforma de 1972) pensados como no necesarios para los alumnos de estos grados (por ejemplo los concernientes a Educación para la Salud) por un lado, por el otro, el que la integración que de ellas se hace obliga a que el maestro no pueda en la mayoría de las ocasiones modificar, variar, etc., los contenidos de una área en particular ya que dicha modificación e variación implicaría la desintegración del propio Programa: ¿Cómo, por ejemplo, extraer lo referente al área de Español del Programa, sin alterar la integración con las otras áreas (matemáticas, C. Sociales, C. Naturales etc.)?

Si, por ejemplo, un maestro considera sea otra la forma de enseñanza de la lengua escrita, ¿Cómo introducir ésta sin alterar las relaciones horizontales y verticales de los contenidos de las áreas al interior de cada Unidad y Módulo?

Nuevamente, el pretender "facilitarle" el trabajo al docente lo encadena a una "red curricular" en donde, para la modificación de una parte, se tendría que desestructurar el todo.

No nos inclinamos por la desintegración del Programa, sino por el que esta integración presente una cierta flexibilidad que le permita al maestro poner en juego su creatividad para introducir, suprimir, cambiar, alguna parte del Programa pudiendo conservar, de la manera como se presentan, aquellas otras partes con las que sí esté de acuerdo.

Ahora bien, en lo que toca a los objetivos específicos de las áreas, señalaremos que éstos aparecen redactados en términos de conductas observables: conductas que evidenciarían (garantizarían) el haber logrado el aprendizaje del contenido deseado:

"Con las actividades de este módulo se pretende que el alumno logre:

Identificar los servicios que hay en su casa.

Reconocer la utilidad de la energía eléctrica y el agua como servicios de la casa.

Expresar, a través del diálogo, sus observaciones acerca de la casa como satisfactores de sus necesidades.

Identificar en enunciados palabras relacionadas con los servicios que hay en su casa"²⁴.

Lo que aquí se evidencia a final de cuentas, es una concepción de conocimiento y aprendizaje escolar provenientes de una línea conductista, la cual atraviesa a todo el Programa ²⁵.

²⁴ SEP., Libro del maestro, primer grado, México, la edición, 1980, pág. 137.

²⁵ Nuestra afirmación puede sonar un tanto radical; con todo, cuando hablamos de "conductismo" en los Programas Integrados lo hacemos en función de que reconocemos que tanto en los objetivos de dichos Programas como en la mayoría de las actividades y formas de evaluación del aprendizaje que en ellos aparecen, se hace referencia al aprendizaje como la "adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades y actitudes" vistos todos ellos desde una concepción que los hace aparecer como "conductas" posibles de ser observadas, controladas (y hasta medidas) por el docente.

Desde esta concepción el Programa señala para el maestro el tener que valorar el aprendizaje del alumno, únicamente a partir de lo observado en éste último.

En este sentido volveríamos a señalar que desde el currículum se asignan funciones específicas para uno y otro sujeto (maestro, alumno), las cuales resulta difícil evadir en tanto que ellas se cristalizan en las actividades contenidas en el Programa:

"Para lograr los objetivos propuestos se sugiere que el alumno:

(...)

-Diga enunciados que se relacionen con la actividad anterior (representar mediante algún juego teatral las formas de utilizar algún servicio de la casa).

-Observar, guiado por el maestro, los enunciados escritos en el pizarrón.

-Repita, junto con el maestro, la lectura de los enunciados"26.

Ninguno escapa: la realización de la actividad implica, en la mayoría de los casos, la actuación de ambos: de quien la dirige y de quien la continúa.

Vale la pena centrarnos, dado que el trabajo de asesoría se le orienta (desde el Proyecto -modelo-) a la forma de enseñanza de la lengua escrita, en el método que para este fin se "propone" en el Programa. Más que partir para nues-

No dejamos de reconocer, sin embargo, la influencia (aunque mínima) de otras corrientes psicológicas como por ejemplo, la Psicología Genética de Joan Piaget.

Vemos a este respecto que en el Programa se retoman algunos conceptos de dicha corriente (como el "sincretismo infantil"); a pesar de todo, no podemos decir que por este hecho pueda considerarse al Programa como elaborado desde bases piagetianas...

Lo que en última instancia permitiría, a nuestro juicio, definir como "piagetiano" o conductista al Programa sería el concepto de conocimiento y de aprendizaje del cual se parte (para una definición de conocimiento y aprendizaje desde la Psicología -y Epistemología- Genética, véase nota 30).

26 SEP., Libro del maestro..., op. cit., pág. 179.

tro análisis de una definición de método, señalaremos las características que presenta el que de acuerdo al Programa, al maestro le tocaría utilizar en el primero y segundo grado de primaria (ninguna definición puede ser más clara que el análisis mismo).

Por otra parte tengamos presente que este es el método, se supone, el maestro del Proyecto dejaría de utilizar (en el caso de que se guíe por el Programa -contenido del área de Español de dicho Programa-) para en su lugar aplicar la Propuesta.

Veamos:

"Para la enseñanza de la lecto-escritura, el programa integrado propone emplear el método global de análisis estructural"²⁷.

La palabra "proponer" estaría puesta, a nuestro juicio, en un sentido meramente figurado. Si bien existe oficialmente la libertad para que cada maestro utilice el método de su agrado (el que "más le funcione", el único que conozca o bien, con el que a él le enseñaron, por ejemplo), ¿Cómo poder ejercer esta libertad si el Global de análisis estructural aparece estrechamente relacionado con los contenidos de las otras áreas?...Dificultad que por otra parte, enfrenta también el asesor del Proyecto en el momento de realizar parte de su trabajo con el maestro.

Ahora bien, con respecto al método señalado, apuntaremos que en él se hace referencia a la lecto-escritura y no a la lengua escrita, lo cual implica en este caso, no solo el empleo de un término diferente al de la Propuesta sino una forma muy particular de concebir la enseñanza-aprendizaje de este conocimiento²⁸.

27 Ibid., pág. 71.

28 Cuando utilizamos el término "conocimiento", es con un sentido distinto en cada caso.

Por un lado conocimiento (o conocimientos) como el conjunto de "saberes" construidos por los hombres en el transcurso de la historia, los cuales forman parte de las distintas Ciencias (y que luego aparecerían dentro de los Programas oficiales como "contenidos").

Por otro lado, y tomando como base a la Epistemología Genética de Jean Piaget, conocimiento como un proceso en el que el sujeto desarrolla, en su relación con los "obje-

El término lecto-escritura supone concebir de manera vinculada, lo que es la lectura y lo que es la escritura.

Históricamente, "desde un punto de vista general, la tendencia de la evolución de la enseñanza de la lengua escrita en la escuela pública es la siguiente: A) La enseñanza de la lectura por un lado, y de la escritura, por el otro; B) La enseñanza de la lecto-escritura; y C) La enseñanza de la lengua escrita.(...) El segundo período, el de la lecto-escritura, abarca desde los(años) sesenta hasta pasados los setenta"²⁹.

Este término, como observamos, es ya empleado desde hace bastantes años. En él encontramos la idea de que se debe de propiciar la enseñanza no separada de la lectura y escritura, dado que una favorece el aprendizaje de la otra y viceversa.

Consideremos que en esta expresión (lecto-escritura) se reconoce ya, que ni la escritura es una simple técnica de trazado de grafías que solo tendría que ver con los movimientos musculares de la mano, ni que la lectura es una técnica de descifrado que solo tendría que ver con los movimientos oculares.

Sin embargo, a partir de las investigaciones que en los últimos años se han realizado en nuestro país y en otras partes del mundo sobre el proceso de construcción

tos de conocimiento" estructuras(a la par de conceptos, nociones, operaciones intelectuales). En este sentido, cabe decir, que el conocimiento parecería como el proceso mediante el cual el sujeto construye estructuras de carácter intelectual, interactuando con el medio: conocimientos ("sabores"), objetos físicos, fenómenos de la realidad etc.

Creemos que, de acuerdo al contexto en donde aparezca cada uno de estos términos, quedará claro a cual de los dos sentidos estamos haciendo referencia.

29 Beatriz, Rodríguez et.al., La enseñanza de la lecto-escritura y la actividad reflexiva del niño en la construcción del conocimiento de la lengua escrita en el aula del primer grado., Monterrey, México, mimeo, 1985, pág. 3.

de la lengua escrita³⁰ (teniendo como marco a la Teoría Psico genética y a la Psicolinguística de N. Chomsky³¹) se ha reconocido, entre otros, tres aspectos que a nuestro parecer

30 Cuando se habla del "proceso de construcción de la lengua escrita", se le puede ver desde dos ángulos:

- como parte del proceso general de desarrollo del conocimiento.

- como un proceso de construcción de diversos aprendizajes.

En este sentido, cuando decimos que el niño construye el conocimiento de la lengua escrita, estamos haciendo especial énfasis en el desarrollo de estructuras y en la aparición de modos de organización relativamente estables en este dominio, los cuales identificamos (denominamos) como niveles de conceptualización. Esto no niega sin embargo, que en el transcurso de este desarrollo el niño no vaya construyendo a su vez, infinidad de aprendizajes sobre el propio sistema de escritura.

Así, por ejemplo, un niño que durante todo el transcurso del año escolar ha permanecido dentro de un nivel "silábico", no deja por ello de haber aprendido muchas de las características del sistema, como pueden ser la direccionalidad, la segmentación de palabras al escribir etc.

Por otro lado, cuando hablamos del aprendizaje de la lengua escrita el énfasis lo ponemos en la construcción de las características del sistema de escritura. Ello no supone, nuevamente, que en este proceso el niño no vaya desarrollando su propio conocimiento. En todo caso, cabe aclarar que en algunas ocasiones cuando el sujeto no ha accedido a niveles de conceptualización más evolucionados y más equilibrados, no por ello, al interactuar con el conocimiento=lengua escrita, deja de poner en juego las estructuras y los modos de organización relativamente estables con que hasta ese momento cuenta.

Ni que decir, y siguiendo aún a Piaget, que el aprendizaje mismo supone también procesos de organización, de equilibración, de coordinación y construcción de esquemas etc.

Esta aclaración la hacemos con la intención de que se entienda con que sentido empleamos las expresiones "conocimiento de la lengua escrita" y/o "aprendizaje de la lengua escrita" así como para evitar la confusión (que ha sido frecuente encontrar en algunos estudios que intentan vincular la Teoría Psicogenética con el aprendizaje escolar) cuando se quiere comprender lo que es el desarrollo propio de dicho, tal como lo concibe Piaget, y el aprendizaje (se produzca éste último dentro o fuera del marco escolar)

Vid., al respecto: Jean Piaget, Desarrollo y aprendizaje y la equilibración de las estructuras cognitivas, problema central del desarrollo Cap. I., ambos en Psicología Genética y Educación, Margarita Gómez Palacio (compiladora) México, SEP-OEA, DGEE, 1986, así como la bibliografía que sobre lengua escrita se incluye al final del trabajo.

31 Vid. Emilia, Ferreira, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, Edit. Siglo XXI, 1984, Cap. I.

son fundamentales , los cuales permitirían conceptualizar a la lectura y escritura como lengua escrita³²(independientemente de la forma en como se proceda para su enseñanza-aprendizaje) a saber:

- El haber dado cuenta de que lo que en Lingüística se denomina como "adquisición"de la lengua oral, no depende ni de la imitación ni del reforzamiento selectivo, sino de un proceso de construcción a partir del cual el niño trata activamente de comprender la naturaleza de la lengua que se habla a su alrededor.
- El reconocer que tanto al escribir como al leer, el sujeto hace uso de su competencia lingüística es decir, del conocimiento que inconscientemente tiene de su propia lengua (competencia que para su estudio formal se la divide en tres componentes: fonológico, sintáctico y semántico).
- El considerar que la escritura (sistema de escritura= lengua escrita) no puede ser considerado como un código de transcripción gráfico de las "unidades sonoras" sino como una forma de representación de la lengua.

En este sentido, al decir lengua escrita estamos haciendo primordial relevancia al uso de un sistema de representación de la lengua³³, la cual adquiere también realización en forma oral.

32 En la Propuesta se utiliza en ocasiones el término lecto-escritura para referirse a la lengua escrita, aunque su significación es la que E. Ferreiro ha señalado en sus estudios y que es la que nosotros también aquí empleamos.

33 Hacemos la diferenciación entre lenguaje y lengua en los siguientes términos: el lenguaje como un sistema de signos que sirven para comunicarse (que también aparecen en los animales que no son de la especie "homo") y la lengua como una facultad exclusiva del ser humano que le permite comunicarse a partir de un conjunto finito de elementos en donde se obtiene una producción infinita (palabras, oraciones). Vid., Josefina, García, Textos de apoyo. Introducción a la Lingüística, México, Escuela Normal de Especialización del estado de Campeche, 1985-1986.

Estas consideraciones son importantes ya que de acuerdo a como se conceptualice la lectura y escritura dependerán, las derivaciones pedagógicas que se hagan para su enseñanza aprendizaje. En efecto, como afirma E. Ferreiro: "Ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje"³⁴.

Ahora bien, continuando con el método que se "propone", señalaremos sus inconveniencias, múltiples, si consideramos que se orientan a modelizar la práctica docente y a concebir la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita desde una visión bastante estrecha.

Para el empleo del método se mencionan cuatro etapas, a saber:

- A) Etapa de visualización de enunciados.
- B) Etapa de análisis de enunciados en palabras.
- C) Etapa de análisis de palabras en sílabas.
- D) Etapa de afirmación de la lectura y escritura³⁵.

El orden que debe de guardarse en las etapas es necesario, dado que cualquiera de ellas supone la realización previa de la anterior.

Encontramos aquí que el criterio de orden, propio del currículum, aparece también en el método como elemento definitorio.

Esta forma ordenada de organización y presentación del contenido guarda, como hemos afirmado, una lógica propia; lógica que sin embargo no se ajusta a la del sujeto alumno.

¿Por qué es necesario realizar primero un análisis de las palabras del enunciado y posteriormente pasar al análisis de las sílabas en palabras?

"El método se apoya en el principio de la percepción global del habla y en la comunicación oral en general, ya que ésta se produce siempre en determinados contextos (familia, amigos, escuela etc)"³⁶.

³⁴ Emilia, Ferreiro, Proceso de Alfabetización, la Alfabetización en Proceso, Us.As., Edit. Biblioteca Universitaria, 1986, pág. 17.

³⁵ SEP, Libro del Maestro..., op.cit., págs. 72 a 75.

³⁶ Ibid., pág. 71.

"Cuando el niño empieza a hablar, el proceso de comprensión entre él y las personas que lo rodean se realiza mediante enunciados con sentido global"³⁷. En lo aquí dicho, se manifiesta un traspolar la forma en como el niño adquiere el sistema de la lengua oral a como se inicia en el aprendizaje del sistema de escritura. Hay que reconocer que, aunque ambos se encuentran íntimamente relacionados, cada uno de ellos implica procesos diferenciados.

En todo caso, partir de una concepción en la que se afirma que la adquisición de la lengua oral se produce a partir de "enunciados con sentido global" no ayuda en nada para explicar el proceso que sigue el niño para construir el sistema de la lengua escrita. "(...) las discusiones sobre la práctica alfabetizadora se han centrado en la polémica sobre los métodos utilizados (y sobre los principios psicológicos sobre los que se apoyan)(...) Ninguna de estas discusiones ha tomado en cuenta lo que ahora conocemos: las conceptualizaciones de los niños sobre el sistema de escritura"³⁸.

Otro criterio de orden que aparece en el método, es la forma en como se procede para la enseñanza de las diferentes letras de nuestro alfabeto: primero las vocales, posteriormente, y en este orden, las consonantes: s, t, ; m, p; l, b, v; n, d; ll, y (fonema/y/) c, qu (fonema/k/); r, rr (fonema/rr/); t, ch; g, gu (fonema/g/), r (fonema/r/), z, c (fonema/s/) u, g, j (fonema/j/); h, k, x.

Lo importante a destacar es que cualquiera que sea el orden de presentación de las letras o la forma de proceder para analizar los enunciados en palabras o las palabras en sílabas, no se considera en ningún momento ni los niveles de conocimiento que los alumnos traen en el momento de ingresar al grado, ni sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura (¿Qué hacer bajo la óptica del método con alumnos que inician el grado conceptualizando que "escribir es dibujar" o con aquellos otros que, en el plano del aprendizaje de

37 Ibid., pág. 71.

38 Emilia Ferreiro, Proceso de Alfabetización..., op.cit., pág. 16.

algunas de las características del sistema, llegan ya sabiéndose las letras desde la a hasta la z ?... ¿Hay que enseñarles a estos últimos algo que ya saben?). Esto que hemos señalado, del método a utilizar en el Programa Integrado del primer grado de primaria para la enseñanza de la lecto-escritura, es aplicable también a lo que dentro del Programa Integrado del segundo grado se denomina como "metodología" "que organiza gradualmente los contenidos del español"; básicamente el criterio a seguir continúa siendo el mismo (orden, jerarquización, etc.).

Aún más, podríamos decir que estas características que del método global hemos señalado, son propias de todos los métodos de enseñanza de la lecto-escritura, independientemente de si son de marcha analítica o de marcha sintética.

Sintetizando: El método propuesto en los Programas del Primero y segundo grado para la enseñanza de la lecto-escritura, guarda un orden fijo (secuencia de pasos ordenados), establece una homogeneización en los sujetos alumnos (la actividad a realizar es la misma para todos ellos); no permite al maestro rescatar los aprendizajes que los alumnos tienen sobre el sistema de escritura al iniciarse en el aprendizaje escolar de este objeto de conocimiento y, finalmente, evita el considerar los niveles de conceptualización que el alumno va construyendo tanto fuera como dentro del salón de clases sobre el propio sistema de escritura.

Pareciera que la consigna del método fuera: ¡No al aprendizaje y conocimiento pre-escolar! y ¡No al aprendizaje y conocimiento extra-escolar!

Reiteramos: Lo que aquí expresamos con relación al método global de análisis estructural es aplicable a todo método de enseñanza, si es que a éste se le reconoce como una forma ordenada de proceder para la enseñanza de una determinada disciplina o para la transmisión de conocimientos³⁹.

39 No negamos que la transmisión constituya una parte de la enseñanza, sin embargo, reconocemos que lo que el maestro transmite al alumno, es procesado, necesariamente, por este último cuando aprende.

Esto nos conduce nuevamente a considerar que el maestro se encuentra atrapado por la "lógica del método"; lógica única, que intenta dar coherencia a su práctica como enseñante; que persigue evitar todo "error" ("horror al error") o "desviación" posible en su acción de enseñar.

A final de cuentas, el maestro queda convertido en un sujeto sostenedor de un discurso ("formulario", "recetario") hecho en otra parte, circunscribiendo su hacer al de un simple instrumentador o traductor.

Para el caso de la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en el primero y segundo grado de la escuela primaria, la Propuesta representaría en parte, una posibilidad de trabajo diferentes:

Para la aplicación de la Propuesta se consideran los objetivos terminales de los dos primeros grados de la educación primaria⁴⁰.

Los objetivos específicos del área de Español como las actividades que se plantean en ambos Programas para dicha área, son excluidos al aplicar la Propuesta.

Para la selección y organización de las actividades a realizar en el transcurso del año, la Propuesta plantea considerar los niveles de conceptualización que los alumnos tengan sobre el sistema de la lengua escrita.

Nosotros pensamos que haría falta tener presente, para realizar esta programación de actividades, no solo el nivel de conceptualización en escritura sino también, los diferentes aprendizajes que los alumnos hayan construido sobre las características del sistema de escritura, como por ejemplo: dónde puede realizarse una lectura (dibujo o texto); cuál es la direccionalidad que debe de seguirse para poder leer o escribir un texto; cuáles son los grafismos pertinentes (convencionales) para escribir y leer etc. Aprendizajes que, como hemos ya señalado, son verdaderas conceptualizaciones

⁴⁰ Sobre este punto y lo que sigue hasta finalizar el capítulo, véase: Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, SEP., DGEE, México, 1986.

del propio niño que dependen de su proceso de desarrollo.

Esta deficiencia que señalamos en la Propuesta obedece a que reconocemos que para que el niño pueda hacer uso del sistema de escritura como medio de comunicación, no basta con que llegue a un nivel de conceptualización "alfabético" (en donde se acepta ya, que a cada sonido del habla le corresponde, generalmente, un grafismo que lo representa) sino a que comprenda las reglas y características que le son propias a dicho sistema.

Con todo, aun cuando la Propuesta marca el considerar solo el nivel de conceptualización alcanzado por el alumno en cada momento del año escolar, vemos un gran adelanto con relación al método: se parte de lo que el alumno "sabe" y no de lo que el método dice debe de saber (e ignorar).

Para esta selección y organización de actividades, al maestro se le proporciona una "guía de evaluación" que contiene cuatro evaluaciones a aplicar en diferentes momentos del año escolar, y a partir de las cuales se detectarían los niveles de conceptualización de los alumnos y las "estrategias" que utilizan cuando se enfrentan a los textos y tratan de realizar una lectura de ellos.

De esta manera, un maestro desconoce cuáles serán las actividades que realizará en los meses de enero y febrero (pensando que acaba de aplicar la primera evaluación, que se señala para el mes de septiembre) ya que también desconoce cuáles serán los niveles de conceptualización que tendrán los alumnos para esas fechas.

Ahora bien, las actividades que contienen las tarjetas (fichas) atienden, de acuerdo a su color, a un nivel de conceptualización en particular: Presilábico, Silábico y Alfabético, aun cuando, sin embargo, cualquiera de ellas puede ser utilizada para cualesquier grupo de niños con un nivel de conceptualización diferente al señalado por la tarjeta, siempre y cuando se adecúe la actividad a ese nivel en particular.

Consideramos esto una gran ventaja: flexibilidad para el trabajo de docente y alumnos.

Por otra parte señalaremos que aun cuando la tarjeta

marca el desarrollo de una actividad específica, dicha actividad aparece solo como sugerencia que, como tal, el maestro puede tomar tal cual se presenta o bien, hacerle modificaciones o variaciones siempre y cuando continúe considerando los niveles de conceptualización de los alumnos.

Lo importante en este trabajo es, básicamente, que el maestro toma en cuenta las "hipótesis" del niño sobre el sig tema de escritura, así como el proceso que, ahora en parte conocemos, recorren los niños para llegar a construir la lengua escrita como un objeto de conocimiento que permite la comunicación, entre otras cosas.

Aparecerá sin embargo la siguiente pregunta: ¿Por qué Propuesta de aprendizaje y no Método de enseñanza?; la diferencia salta a la vista: la Propuesta permite flexibilidad en su aplicación⁴¹, el método obliga a una rigidez.

¿Por qué de aprendizaje y no de enseñanza? Lo que aquí se intenta es hacer énfasis en que el alumno es, básicamente, un sujeto que, si se lo permite, aprende interactuando activamente: un sujeto constructor de conocimientos.

A nuestro juicio, sin embargo, no rechazamos que el maestro que aplica la Propuesta, esté en realidad enseñando. Lo que hace falta en todo caso es ubicar a partir de donde es que en ocasiones se critica a "la enseñanza" y a cual concepto de enseñanza es el que se hace referencia. Si se habla de la enseñanza como la acción de un sujeto que transmite conocimientos (y que cree que tal cual los transmite los aprenden los alumnos), o como el depositar contenidos acabados en las "cabezas vacías" de los alumnos, entonces sí, la Propuesta no es de enseñanza. Pero si se concibe a la enseñanza como la relación maestro alumnos, en torno a determinados conocimientos y a partir de la cual ambos habrán de aprender, entonces podemos hablar de una acción de enseñar.

⁴¹ Hemos utilizado en reiteradas ocasiones el término "aplicación" para referirnos a que el maestro emplea ya sea el método o la Propuesta. En el segundo caso cabe señalar que ello no se ha hecho sino en un sentido meramente figurado ya que, estrictamente hablando, la Propuesta no se aplica: no es un material terminado y cerrado en sí mismo. En todo caso el maestro que aplica la Propuesta no hace sino considerar, en su acción de enseñar, el concepto de enseñanza-aprendizaje que en ella aparece.

Esta última idea es la que nosotros pensamos priva dentro de la Propuesta a pesar del nombre que a ella se le ha asignado.

Creemos que, con lo expuesto, habrá quedado claro el por qué la Propuesta guarda en cuanto al método diferencias diametrales; no rigidez, no homogeneización, no negación de lo que los alumnos saben y pueden llegar a saber y desarrollar.

Con esta comparación hemos intentado establecer que la diferencia básica entre método y Propuesta está en la manera en como en cada una de estas formas de trabajo se concibe la relación enseñanza-aprendizaje, así como en la participación que se piensa el maestro puede tener dentro de ella.

La concepción de enseñanza-aprendizaje de la Propuesta, pensamos, debería de hacerse extensiva a todas las áreas de los Programas Integrados y no ser solo aplicable en lo que toca al área de Español (siempre y cuando el maestro sustituya al método con la Propuesta).

Por el momento, y dadas las características actuales del Proyecto, al asesor le toca solo incidir en esta área sin embargo, ¿Hasta dónde es esto posible?; ¿Cómo enfrentar una concepción (la de la Propuesta) con otra (la del Programa), totalmente opuestas, sin crear conflicto?...Creemos que al igual que en el niño, el conflicto debe de crearse, pero también debe de resolverse.

El maestro (y el asesor) no pueden continuar oscilando de una forma de enseñanza a otra. De una concepción a otra. De una Propuesta que presenta una secuencia de aplicación flexible a un Programa con un orden fijo.

Pugnamos por el cambio del Programa (sus bases) tomando en cuenta los puntos que aquí ya se han señalado.

Esto evitaría continuar con lo que hasta la fecha se ha intentado realizar en la asesoría y en el trabajo del docente: vincular los temas de las Unidades y módulos del Programa, con las actividades de la Propuesta y, a su vez, propiciar que todo acto de lectura y escritura que se presente en cualquier punto del Programa (y de los "libros del alumno" que es en donde éste último realiza muchas de las actividades

por el Programa señaladas) se oriente de acuerdo con la concepción que de enseñanza-aprendizaje se menciona en la Propuesta.

No nos engañemos sin embargo, sabemos que debemos de tener en cuenta que la verdadera integración de esta concepción se logrará solo cuando el propio maestro, en su hacer cotidiano, la tome en cuenta.

La Propuesta pues, no guarda las características del método sin embargo, ¿No decíamos al inicio de nuestra exposición que habríamos de considerar al Programa Integrado y a la Propuesta como dos intentos por modelizar la actividad del maestro como enseñante?

En el primer caso ya hemos expuesto nuestras razones.

El segundo es el que merece ser aclarado:

Nos referiremos para ello a una parte del manual de la Propuesta que alude al "tipo de maestro" que se pretende sea aquél que la aplique:

"En el ámbito escolar, el maestro que desee contribuir al desarrollo exitoso de sus alumnos en el proceso de aprendizaje, habrá de recordar y tener permanentemente en cuenta que el niño:

Es un sujeto activo...

Duda..."⁴².

"El maestro que comparte los planteamientos de esta Propuesta actúa de la siguiente manera:

-Conoce a cada niño y lo respeta...

-Respeto el tiempo que cada niño necesita...

-Observa como los niños van modificando sus hipótesis y actúa en consecuencia...

-Piensa frente a cada situación, que tipo de preguntas pueden ser adecuadas para que los niños reflexionen...

-Crea situaciones de conflicto cognitivo"⁴³.

Diremos que resulta claro que esta forma de pensar el trabajo del maestro como enseñante, responde a una concepción diferente a la que encontramos en los métodos de enseñanza de la lecto-escritura pero que, sin embargo, dicha concepción (vista como "papel" del maestro) se apega a ser un modelo de docente, que trabaja en un contexto determinado y específico, olvidándose la dimensión social, institucional y humana de

⁴² SEP., DGEE, op. cit., pág. 36.

⁴³ Ibid., págs. 96 a 99.

este trabajo.

Si precisamente se está en contra en la Propuesta, de homogeneizar a los alumnos no atendiendo a sus diferencias y particularidades, igual debemos de estar en desacuerdo en tratar de igualar a sujetos que desde lo personal y lo laboral (y ya hemos dicho desde su situación de clase social) guardan diferencias entre sí.

Actualizemos: no estamos en desacuerdo con que el maestro considere que el alumno es un sujeto activo, que necesita tiempo para aprender, que duda etc., o que "conozca a cada niño y respete sus características", lo que decimos es que cada situación de trabajo de cada maestro es diferente y que en ocasiones, las condiciones institucionales, laborales, materiales, etc., no le permiten esto.

Así, "cumplir" con ésto que establece la Propuesta es solo posible para un determinado grupo de maestros.

Hay quienes no pueden cubrir toda esta serie de expectativas señaladas.

Por ahora únicamente agregaríamos que tanto uno como otro caso (el que sí las cubre y el que no) pueden ser analizados a partir de lo que sucede dentro del contexto de trabajo docente. En todo caso, hasta para aquel maestro que ni cubre con el "papel" establecido, que ni se apega a la concepción de enseñanza-aprendizaje que sustenta a la Propuesta y que, en fin, ni siquiera hace el intento por cambiar su forma de enseñar la lengua escrita ("la tradicional"), existirían siempre una serie de determinantes y elementos que explicarían el por qué de su forma de trabajo.

Entender ésto es, creemos, más importante que pedir (exigir) el cumplimiento de un "papel".

En este mismo sentido añadiríamos que al igual que para el caso del maestro, no vale hablar para el caso de "los padres de familia" de una forma de participación similar en todos ellos (punto que aparece un poco más flexible en lo que sobre "el papel de los padres" se menciona en la Propuesta).

Como hasta aquí hemos visto a pesar de que la Propues-

ta aparece como una forma de trabajo diferente a la del método de enseñanza, el maestro no escapa a la modelización de su práctica como enseñante:

- Hay un papel que cubrir(que señala la Propuesta).
- Hay un Programa también a cubrir el cual, aun cuando varíe en la forma en como se trate la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, mantiene en sus demás áreas una determinada "lógica" que intenta atar al maestro al modelo.

Tendremos oportunidad de ver, en el curso de las siguientes páginas, que estas no son las únicas determinantes que atraviesan la actividad cotidiana del maestro: unas como ata duras y otras como elementos que en sí mismos constituyen su hacer; que lo conforman.

Reconocerles es básico, incidir en algunas de ellas para modificarlas es, para nosotros, un compromiso.

II. LA QUIEBRA DEL MODELO Y LOS ELEMENTOS ESTRUCTURANTES EN LA ASESORIA.

Lo que pretendemos en este capítulo es hacer notar, fundamentalmente, que una concepción homogeneizante desde la que en ocasiones se percibe a la escuela (y a los sujetos que la constituyen), impide realizar una comprensión de ella, así como de las distintas formas posibles en como se inscribe el proceso de formación docente en el espacio escolar.

Hablamos de la "quiebra" del modelo (el de la institución Proyecto IPALE) para evidenciar que el "deber ser" conformado, no corresponde con una realidad que, como ya hemos dicho, es múltiple, heterogénea y plural. Esperamos que tanto en el primer como segundo inciso de este capítulo, éste quede suficientemente comprendido.

a) La escuela, los sujetos escolares y la dinámica escolar.

¿Por qué incluir dentro de nuestro trabajo una reflexión en torno a la escuela primaria, a los sujetos escolares que en ella participan y a las dinámicas que en su interior se generan? Por principio de cuentas señalaremos que tanto el trabajo del maestro de primer y segundo grado de primaria como el del asesor técnico del Proyecto, se desarrollan dentro de un contexto particular y específico que es la escuela primaria.

Por otra parte, que es enmarcándose en este contexto que se generan dinámicas y procesos de diversa índole los cuales dependen, entre otros aspectos, de los "haceres" concretos de los sujetos que participan activa y cotidianamente en la vida escolar, todo lo cual interviene, en mayor o menor medida, en la forma en como en cada escuela en particular (y con cada maestro y asesor en específico) se realiza la asesoría técnica.

Es por ello que consideramos que, en este sentido, vale la pena adentrarse, aunque mínimamente, en el conocimiento del sujeto escolar "primaria" ya que ello nos habrá de per-

mitir, en un segundo momento (inciso siguiente), analizar algunas de las distintas formas en como se incarta la asesoría técnica dentro de él.

Con todo, queremos hacer énfasis en que cuando hablamos de la "escuela primaria" nos estamos refiriendo concretamente a una infinidad de espacios heterogéneos en donde, como hemos dicho, se generan prácticas y dinámicas diversas (las cuales no corresponden en su totalidad a situaciones de enseñanza--aprendizaje) y en donde no únicamente participan, aunque sí como sujetos principales, maestros y alumnos.

Es desde esta perspectiva que reconocemos que, en realidad, "la escuela primaria" esta conformada por una enorme variedad de "tipos" de escuelas y que cada una de ellas, con las particularidades que les son propias, se constituirían, más que como los "lugares de trabajo del asesor técnico del Proyecto", como los lugares de trabajo de maestros y alumnos (de quienes crean a "la escuela" todos los días).

Nuestra exposición tratará de ser básicamente descriptiva, y, a la vez, intentará rescatar la experiencia que hemos tenido como asesores técnicos en un gran número de escuelas primarias del Distrito Federal y de otras de diferentes estados de la República (Querétaro, Durango, Chihuahua), lugares estos últimos a los que hemos asistido para realizar reuniones de capacitación de compañeros maestros y asesores.

Decir "descripción" no implica la ausencia de un cierto grado de análisis; en todo caso lo que queremos subrayar al utilizar éste término es el hecho de que, por el momento (y atendiendo a los objetivos de nuestra investigación) no nos habremos de avocar a hacer una explicación de las causas de todas y cada una de las situaciones que aquí mencionemos.

Lo que por ahora nos interesa resaltar es el carácter singular y heterogéneo de un determinado espacio del contexto social el cual, con tan solo dos palabras, denominamos como "escuela primaria" así como también, poder señalar en que medida ello cobra importancia cuando se reflexiona sobre la formación de docentes del nivel de educación primaria.

Veamos:

Verdaderamente, para quienes hemos tenido la oportunidad de convivir dentro de un cierto número de escuelas primarias de nuestro país, no nos queda sino reconocer el carácter singular y heterogéneo de cada una de ellas.

Es precisamente de este concepto de "heterogeneidad" que partimos.

"¿Qué es la escuela?" aparecería como una pregunta obligada dentro del contexto de nuestro trabajo; sin embargo, responder a ella, no es en modo alguno cosa fácil, ya que hacerlo implica ubicarse en una (o varias) posiciones posibles:

Como afirma Elsie Rockwell, tanto en la teoría heredada de la versión positivista (Durkheim) como de la versión crítica (Althusser), la escuela ha sido vista como un aparato estatal. "(...)su pertenencia al Estado la transforma automáticamente en representante unívoca de la voluntad estatal"¹.

Sin embargo, ya sea que la veamos como "la institución" en donde se inculcan los "valores y las normas comunes a la sociedad y se logra la creación de los derechos cívicos y la justicia social" o como el "aparato ideológico" del Estado Capitalista en donde se "reproduce la ideología dominante y las relaciones sociales de producción"², no hacemos con ello sino advertir tan solo, uno de sus aspectos (el más "documentado", el que destaca su existencia homogénea).

Por nuestra parte compartimos la posición de que la escuela, como uno de los aparatos ideológicos del Estado Capitalista, reproduce la división de la sociedad en clases y la ideología dominante³ pero, también vemos que concebir solo a la escuela de esta manera (o de la otra: versión positivista) puede conducirnos a olvidar (y aun a ocultar) una cierta cantidad de elementos igualmente importantes.

"La escuela seguramente no es la misma en todo el mundo

1 Elsie, Rockwell, La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso, México, Documentos DIE, 1983, pág. 5.

2 Ibid., pág. 5

3 Vid., Christian, Baudelot y Roger, Establet, La escuela Capitalista (toda la obra), México, Edit. Siglo XXI, 1981.

capitalista, ni siquiera en los países de América Latina"⁴.

Bajo esta afirmación, y conjuntamente con nuestra experiencia, es que aceptamos que junto con esa historia documentada coexiste otra historia, que en años recientes apenas ha empezado a "documentarse" y que nos hablaría de una "escuela primaria" compuesta de realidades múltiples; escuela primaria heterogénea en donde confluyen infinidad de historias: historias de los sujetos escolares, de quienes "la construyen" ("la hacen") con su trabajo diario; historias de las "unidades escolares" (escuelas concretas): construcción del edificio escolar, formas de organización del espacio y el tiempo al interior del mismo etc.; historias de los contextos sociales en donde ellas se ubican etc...

Es así que vemos que lo que llamamos "institución escuela primaria" se compone (y descompone) en infinidad de espacios con características, cada uno de ellos, únicos y singulares.

No queremos afirmar sin embargo que este carácter variado heterogéneo y particular de lo escolar sea producto de la casualidad; más bien que él aparecería como el resultado de un confluir de historias las cuales se entrecruzan en un momento y lugar determinado.

Mencionaremos a continuación algunos aspectos que nos permitirán fundamentar parte de lo que hasta ahora solo ligeramente hemos visto: "escuela primaria" heterogénea y heterogeneidad al interior de cada escuela primaria:

Los sujetos escolares; ¿Quiénes son ellos? la pregunta pareciera tener una respuesta fácil: autoridades (desde quienes se ubican en los altos niveles de la jerarquía institucional de la SEP hasta los directores e inspectores escolares), maestros, alumnos, padres de familia etc.

Sin embargo, más allá de estas "etiquetas", ¿Quiénes son ellos? ¿O es que podemos pensar que al utilizar el término

⁴ Elsie, Rockwell, op. cit., pág.3.

"maestros" (o cualesquier otro de los que hemos apuntado) esta nos haciendo referencia a un conjunto de sujetos que guardarían en su totalidad características idénticas entre sí?...!No!

Reconocemos que si bien de la totalidad de sujetos que participan en la escuela primaria existen determinados "grupos" que comparten ciertas características entre sí (como por ejemplo "los padres de familia" cuya coincidencia en la paternidad nos permite identificarlos como "padres") también es cierto que, al interior de estos "grupos" aparecen diferencias significativas, lo que hace que podamos decir que cada uno de ellos se constituye en sí mismo como un ser único y singular.

Como afirma Agnes Heller, el hombre (que nosotros denominamos sujeto) en tanto "particular", posee determinadas características, cualidades, actitudes, puntos de vista, sentimientos y valores que hacen de él alguno único e irrepetible.

"Todo hombre singular es un ser singular particular. Cada hombre viene al mundo con determinadas cualidades, actitudes y dificultades que le son propias(...).

No es necesario gastar muchas palabras sobre el hecho evidente de que una cualidad, aunque natural, es siempre social, socializada"⁵.

"(Todo) hombre 'percibe y manipula' el mundo en el que nace, 'partiendo siempre de sí mismo'⁶.

"(...) resulta que 'no existe ningún hombre sin motivaciones más o menos particulares', así como nadie sabe por experiencia directa a propósito de la vida ni de los demás"⁷.

Es entonces en este sentido que reconocemos la unicidad y particularidad del sujeto.

Por otro lado, aceptamos también y siguiendo aún a Heller, quien se ubica dentro de la Teoría marxista, que el sujeto es a la vez social e histórico:

Un sujeto que por nacer dentro de un sistema de producción capitalista es un "sujeto de clase social".

⁵ Agnes Heller, Sociología de la vida cotidiana, Barcelona, Edit. Península, 1977, pág. 35.

⁶ Ibid., pág. 36.

⁷ Ibid., pág. 40.

Un sujeto que no preexiste a la historia ni es tampoco producto de ella: un sujeto que se hace con y en la historia.

Podemos agregar a ésto que el sujeto, en tanto que necesariamente establece relaciones con su entorno inmediato, crea dicho entorno y a la vez se crea y no vé creado por él.

Finalmente completamos el concepto de sujeto, como "hombre particular" (social e histórico), con el de "sujeto cotidiano" es decir, como el "conjunto de actividades que constituyen su pequeño mundo"⁸.

Desde esta perspectiva es que aceptamos que cada sujeto tiene un cúmulo de características que le son propias y que a su vez ese sujeto, "al reproducirse y reproducir su pequeño mundo" (y al "mediar" entre él y su entorno) realiza infinidad de actividades que al tiempo que le son constitutivas lo son también de eso "pequeño mundo" y del "gran mundo"(de la sociedad, del sistema, de las instituciones).

Por lo que toca entonces a los sujetos que en la escuela primaria participan diremos que cada uno de ellos se mueve dentro de un contexto "particular", específico, concreto e histórico y que, al mismo tiempo, estos sujetos, en tanto "particulares", específicos etc., "crean" su contexto el cual incide directamente en lo que ellos son y hacen.

Por tal motivo debemos aclarar que aun cuando en nuestra exposición hacemos una división (meramente formal) de la vida escolar en :sujetos, quiénes son, qué hacen, dinámicas escolares etc., ello no se debe a que de hecho pensemos que exista tal división, al contrario; si algo nos interesa resaltar (y rescatar) es, además del carácter eminentemente heterogéneo de la vida escolar en primaria, el hecho de que todos estos elementos se influyen y conjugan mutuamente para dar vida a la compleja y dinámica "trama escolar".

⁸ Ibid., pág. 12.:concepto que a su vez se desprende del "concepto abstracto" que el mismo autor menciona sobre "vida cotidiana"/"conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social"(pág.19).

A continuación vamos a proporcionar algunos referentes en donde prodrá constatarse esta división. Ellos apuntan a proseguir evidenciando la naturaleza heterogénea de la escuela primaria, que es el punto del cual hemos partido, así también, se orientan a responder preguntas tales como:

- ¿Qué tanta variedad no es posible encontrar en los "haceres" de sujetos particulares que, enclavados en diferentes contextos, mantienen sin embargo una característica en común: la de ser "directores", o la de ser "maestros", o "alumnos", o "padres de familia" etc.?
- ¿Qué tantas formas no es posible encontrar a partir de las cuales los sujetos escolares "median" con su entorno (con lo que acontece cotidianamente al interior del edificio escolar) ?
- ¿Cuánta variedad de relaciones y dinámicas entre los sujetos escolares no llegan a producirse al interior de diferentes escuelas?

Preguntas que, más que responderlas en toda su extensión, (¿Quién podría?, ¿Quién podría dar cuenta en forma completa de lo infinitamente heterogéneo de la vida escolar en primaria?) son oportunidades para hacer algunos señalamientos y reflexiones sobre el punto que ahora nos ocupa.

Veamos:

En nuestra estancia en diferentes escuelas de todo hemos encontrado...

Directores que:

-asisten frecuentemente a la escuela en contraste con quienes se ausentan por largos periodos de ella; que vigilan y controlan al maestro (o al menos intentan hacerlo) frente a quienes le dan una infinita libertad de trabajo; que opinan abiertamente sobre infinidad de eventos que se dan cotidianamente en la escuela (como la asesoría técnica con los maestros de primer y segundo grado) o que callan; que son sinceros o que, por miedo, por sentirse a su vez observados y controlados, intentan dar una imagen diferente ante los otros de lo que realmente son y hacen.

-aceptan calladamente (o al menos eso pareciera) las decisiones que les son impuestas por autoridades de más alta jerarquía que la suya (por ejemplo como fué el caso del Distrito Federal, durante el año 1986-1987, al tener que "incorporar" a sus maestros de primer grado al Proyecto IPALE) o que se oponen en forma más o menos abierta a ellas; que apoyan u obstaculizan; que presentan indiferencia ante lo que sucede en la escuela o bien un marcado interés, etc...⁹

-convocan a los maestros a juntas periódicas en las que se tratan asuntos de diversa índole como: la formación de comisiones de limpieza, de vigilancia, de venta de alimentos etc.; o la formación de la "escolta", la asignación de tareas específicas para eventos especiales como: el día de las madres, el día del niño, el cumpleaños de algún colega etc; o la revisión de "avances de trabajo" de grupo, la redacción de oficios (en donde se solicitan materiales que le son necesarios a la escuela, o en donde comunican, a otras autoridades, otro tipo de necesidades, de reclamos, de desacuerdos etc)...

Ni que decir que hay quienes no realizan reuniones; se valen de otros mecanismos: comunicaciones por escrito de lo que los maestros "deben" de hacer, so pena de recibir alguna amonestación ...

Autoritarismo y decisiones colectivas; estricta disciplina y posibilidad de moverse dentro de ciertos márgenes más o menos flexibles...en fin, procesos varios que se dan de una a otra escuela o que coexisten al interior de una sola.

En cuanto a los maestros ¿qué no decir?; igualmente hete

9 A esto habría que señalar que las decisiones impuestas no llegan "ni directa ni explícitamente desde los altos niveles de la Secretaría de Educación Pública en donde se gestan y dictan las políticas educativas oficiales. Cuando estas políticas se presentan en la escuela, ya han sido mediadas por una serie de niveles de autoridad, cada uno con sus particulares 'reglas de juego'. Vid., Elsie, Rockwell, Acercamiento a la realidad escolar en la escuela, lugar de trabajo docente, México, DIE, Cuadernos de educación, 1986, pág.39.

rogéneo nos resulta el panorama¹⁰:

Maestros:

-(y esto en casi todos ellos) con un excesivo trabajo administrativo (lleno de "listas", de "cuadros de concentración de datos de los alumnos", "cuadros de evaluación de los alumnos", "registros de evaluación de la Propuesta" etc.)

-que "se dan su tiempo", como ellos mismos dicen, para realizar estas y otras actividades (las cuales les son requeridas por sus autoridades) dentro del salón de clases, frente a quienes, por tener un grupo numeroso que "atender", se ven obligados a tener que realizarlas en sus casas...

-que se apegan a los Programas oficiales frente a otros que no lo hacen (aun cuando la mayoría afirma, ante las autoridades, seguirlos "al pie de la letra").

-que repiten (o intentan repetir), formas de trabajo con las que ellos fueron educados cuando alumnos, frente a quienes intentan realizar innovaciones.

-que con franqueza expresan "copiar" la forma de trabajo que han observado en otros colegas frente a quienes manifiestan ser los únicos "autores" de aquello que utilizan.

-que dan libertad al trabajo de los alumnos; que propician la participación , el intercambio de opiniones etc., frente a quienes aun queriéndolo (y otras veces a pesar de ello), mantienen a los niños en sus bancas, sentados, siguiendo una infinidad de "rituales" y en donde el orden y el silencio aparecen como garantías (o cuando menos como los requisitos indispensables) a partir de los cuales se lograría el aprendizaje escolar.

-que expresan sus desacuerdos, inquietudes, aspiraciones, sobre lo que se hizo , se hace o se piensa hacer en determinados aspectos de la vida escolar en contraste con quienes callan,

10 Este punto será analizado con más detalle, cuando nos aboquemos al estudio de la relación asesor-maestro en la asesoría.

acatan, asumen, etc., las determinaciones oficiales, ya sea por miedo, conveniencia o en ocasiones por franca apatía.

-que asumen responsabilidades (aún más de las que se les delegan), frente a quienes hacen el intento por evadir las porque "les quita el tiempo".

-que establecen relaciones (y éste en todos los casos, aunque la forma de llevarlas a cabo sea diferente en cada uno de ellos) con padres, autoridades, asesores etc., y en las cuales puede observarse simpatía o antipatía, aceptación o rechazo etc.

Repitámoslo nuevamente: en todo esto participan las historias de los sujetos que hacen la vida escolar.

¿Y los padres y los alumnos?

De todo existe.

Padres que:

-se interesan en participar activamente en la vida escolar más allá de lo que la escuela misma les señala como límites, o bien, padres que van "sólo cuando se les llama", que "no se les ve mas que en las juntas o al inicio y término del año escolar".

-se oponen a decisiones tomadas sin su consentimiento (sobre todo cuando tales decisiones implican una erogación de dinero por parte de ellos) o bien, que se ajustan a lo que "la Dirección y/o el maestro les señalan".

En cuanto a los alumnos, ¿qué no decir?:

Apuntaremos que al igual que para la mayoría de los padres de familia, su participación se encuentra circunscrita la mayoría de las veces, a lo que los otros (autoridades, maestros) hacen y proponen como formas para organizar el entorno y la vida cotidiana escolar.

Su participación es, con todo, fundamental: la forma en como ellos "median" el acontecer cotidiano de la escuela marca rumbos, abre caminos, señala posibilidades, tanto para realizar modificaciones a formas de trabajo y de convivencia escolar ya arraigadas, como para introducir o generar otras.

Como alumnos, los niños que conviven cotidianamente en el espacio escolar, establecen relaciones no solo con los sujetos maestros, sino con otros sujetos, también alumnos (y niños a la vez): pleitos, juegos, situaciones de camaradería y rivalidad, atraviesan el acontecer de aulas y patios escolares.

Su escaso poder de decisión, en la mayoría de los casos, se compensa, en ocasiones, con las posibilidades de participación que sus padres logran tener: "¿por qué "le" están cobrando a mi hijo este material?" "¿por qué "le" negaron la entrada a la escuela a mi hijo? (cuando el padre de familia no ha podido enviarlo con el uniforme reglamentario)?" etc.

Ahora bien, a todo ésto que hemos mencionado, podríamos agregar que también encontramos heterogeneidad en otro tipo de aspectos que, con similar importancia, marcan el acontecer cotidiano de las escuelas:

No podemos negar que la forma en como se encuentra organizado el Sistema de educación primaria en nuestro país establece diferencias al interior del conjunto de escuelas primarias que lo componen.

Por otro lado, tampoco es posible ignorar, que las características de los espacios en donde se desarrolla el trabajo escolar (edificios escolares) así como de los contextos en donde estos se encuentran inmersos (ámbitos sociales inmediatos), influyen de manera diferente en la vida cotidiana escolar. La relación de hecho existe (escuela ámbito social), lo que en última instancia se hace necesario reconocer es de qué manera se produce en cada caso dicha relación. De momento nos concretaremos en particular (si es que alguien puede dudarlo) a evidenciar esta relación, mencionando algunos ejemplos que, como hemos dicho, provienen de nuestra propia experiencia dentro de las escuelas primarias:

Una de las diferencias que podemos marcar con respecto al primer punto mencionado (organización del Sistema de educación primaria) es la existencia, en la totalidad de los estados de la República, de dos formas de organización y operación a nivel primaria: estatal y federal (lo que hacer ver que, en realidad, la conformación del "Sistema" está dada en dos partes).

Esto, aun cuando pareciera ser tan solo una diferencia de nombre, trae consigo la aparición de situaciones que apartan a una cierta población de trabajadores de determinados beneficios que proporciona "El Sistema", como por ejemplo: el percibir un mayor salario si se pertenece a la primera de las formas de organización señaladas que a la segunda (alrededor de \$10,000.00 por plaza en el año de 1986) o bien, el que a los maestros del Sistema estatal, les sean proporcionados algunos recursos (como "estónciles", "guías de evaluación"etc.) y no así a los que pertenecen al otro Sistema señalado.

Estas diferencias, sin embargo, presentan a su vez ventajas y desventajas para uno y otro caso: hay maestros que prefieren no recibir el material que se les brinda, porque saben que "a la larga" se les "habrán de cobrar" o bien, porque como con las "guías de evaluación", "no les sirven para nada".

Por otro lado, hay también escuelas de turno matutino, de turno vespertino y, por supuesto, escuelas que comparten, utilizándolo en diferente horario, un mismo edificio. En ocasiones el que los maestros y alumnos asistan en un determinado turno puede revelar situaciones tales como: trabajar en el turno contrario, ser estudiante (y maestro a la vez), ser un alumno "extra edad" etc.

El que el edificio escolar funcione en los dos turnos acarrea en ocasiones situaciones tan especiales como, por ejemplo, el no poder hacer uso de alguna parte del salón de clases en forma permanente, dado que en el turno contrario, también se utilizará esa misma parte y necesita estar despejada.

Ahora bien, continuando con el segundo punto (características de los edificios escolares y de los "contextos" en donde estos se inscriben) mencionaremos algo que de momento pareciera evidente e intrascendente pero que, sin embargo, guarda también importancia en el acontecer de las escuelas primarias: la existencia de edificios escolares "viejos", "nuevos" y en proceso de construcción.

A este respecto recordemos que como ya ha sido señalado

en diferentes estudios¹¹, el lugar en donde se llevan a cabo determinadas actividades, marca un "x" grado de estructuración y ordenamiento de la realidad.

Así, no es lo mismo pensar en un edificio escolar de reciente construcción, que en otro ya "viejo" en donde, en este último, los salones guardan una determinada configuración que los hace aparecer en ocasiones como del siglo XV: salones con "estrados" los cuales invitan a pensar que, quien ahí se ubica, es el que "sabe" y el que tiene la total autoridad; o bien, salones en los que el "lugar del maestro" es identificable desde que se entra y en donde sólo que él lo permita puede alguien ocupar su sitio; o también (y ésto en el orden de los elementos materiales que acompañan -y participan- en la configuración arquitectónica del salón de clases), bancas que están hechas para ser colocadas "de frente a" (de frente al maestro, "al que sabe") y no de otra manera (en círculo por ejemplo), obstaculizándose con ello la interacción directa entre los propios alumnos.

Quizá de esto último provenga en parte la expresión tan frecuentemente escuchada en los propios maestros de estar "frente al grupo", y no "con" el grupo...

Señalaremos con todo, que si bien los elementos materia les del edificio escolar marcan un cierto grado de estructuración de la realidad (y en los que también puede apreciarse una forma particular de concebir a la realidad escolar y la relación enseñanza-aprendizaje), su influencia puede llegar a ser relativa, dependiendo de lo que los propios sujetos hagan y de la manera en como se relacionen dentro de este espacio. Así, una clase puede tener la misma relación vertical de autoridad maestro-alumnos, sentados estos últimos "de frente a" que si se colocan todos en círculo.

Finalmente, y solo para ilustrar la influencia que llega a tener el que la vida escolar se desarrolle en un edi-

¹¹ Vid., Michel, Foucault, Vigilar y Castigar, México, Edit. Siglo XXI, 1987, págs. 199 a 230.

ficio que se encuentra aún en proceso de construcción, mencionaremos un aspecto ya señalado por Ruth Mercado en un estudio etnográfico realizado en "x" zona del país: "En estas escuelas, los gastos de operación, mantenimiento y parcialmente los de construcción (del edificio escolar) son pagados por los padres de familia(...)"¹².

Ahora bien, concluyendo este punto, la vida escolar como hemos dicho, guarda relación con el ámbito social inmediato en donde esta se desarrolla.

El que el edificio escolar se encuentre ubicado en una zona "rural" o "urbana" o en una "acomodada" o de escasos recursos económicos, puede ser indicativo, en algunos casos, de que los sujetos que a él asisten provienen de determinado sector social. Sin embargo, mas allá de esto, lo que nos interesa de momento destacar es el hecho de que así como lo que sucede al interior del edificio escolar participa activamente en lo que a su vez acontece fuera del mismo, de igual manera, la vida cotidiana de los sujetos que se mueven en un determinado espacio (geográfico y social) interviene de manera decisiva en el existir diario de la escuela.

"(...)cada escuela está imbricada en el proceso histórico de su ámbito social inmediato y es en ese sentido que no puede pensarse sobre ellas de manera aislada"(...) (ya que) el contexto socio histórico particular(...) permea y define con diferente peso en cada lugar la vida diaria de la escuela"¹³.

Valga como ejemplo en este sentido el que en algunas zonas geográficas del país, los alumnos tienen que ausentarse de la escuela, por largos periodos de tiempo, para dedicarse a actividades que les son necesarias (y a su vez requeridas)por el contexto social en donde ellos se ubican (tales como el cultivo de la tierra, la elaboración de objetos artesanales, la comercialización de los mismos etc.).

¹² Ruth, Mercado, La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana, México, DIE, Cuadernos de Investigación Educativa No. 17, 1985, pág. 131.

¹³ Ruth, Mercado, Una reflexión crítica sobre la noción "escuela-comunidad" en La escuela, lugar de trabajo docente, México, DIE, Cuadernos de educación, 1986, págs. 48-49.

Hasta este punto podemos decir que hemos concluido el tema que nos propusimos tratar en el presente apartado. Sin embargo, esta exposición no constituye sino apenas, una mirada un tanto rápida y general de algunos de los aspectos que signan el acontecer diario de las escuelas primarias y que, como hemos dicho, los hacen aparecer como espacios singulares y heterogéneos en sí mismos.

Aclararemos por otro lado que esta exposición no aspira a ser un "resumen" de lo escolar; intenta sí, poder ser, una aproximación que nos permita adentrarnos en su conocimiento y realidad.

Con todo, no deja de ser posible que alguien pueda preguntarse: ¿ Por qué hacer referencia a estos aspectos y no centrarse exclusivamente (dado que a la asesoría se la orienta -desde la institución Proyecto IPALE- a la capacitación al docente para que aplique la Propuesta) en el trabajo que realiza el maestro como enseñante?

Sobre ésto ya hemos hecho algunos señalamientos; no es posible comprender a la asesoría sin comprender a su vez el contexto (los contextos) en donde se inscribe. Aún más, ahora agregaríamos: no es posible, si realmente se intenta incidir en la formación del docente, querer ver la realidad escolar parcializándola es decir, considerando solo algunos de los haceres y espacios donde el maestro actúa y participa cotidianamente.

Hacerlo así supone negar una relación que de hecho existe; entenderla ha sido uno de los propósitos de este apartado.

b) Una aproximación en la construcción de la asesoría técnica.

Con lo expuesto en el punto precedente, hemos intentado evidenciar un aspecto, a nuestro parecer de importancia, que caracteriza el acontecer de la vida escolar en primaria: la heterogeneidad de elementos y procesos que en ella se dan.

Lo que a continuación habremos de desarrollar es un in-

tento por aproximarnos en el conocimiento y análisis de algunos de los elementos que intervienen en la relación que se establece entre asesor y maestro en la asesoría técnica. En esta aproximación será también uno de nuestros propósitos mostrar como es que dichos elementos cobran relevancia dado que de una u otra forma condicionan tanto el hacer cotidiano de asesores y maestros como a la asesoría misma. Este análisis habrá de permitirnos finalmente (Cap. III), hacer algunas consideraciones en torno a la concepción que de asesoría técnica y trabajo de asesoramiento técnico vemos como viables para hacer, tanto de uno como de otro, auténticas situaciones transformadoras.

- 1.- La relación asesor-maestro en la asesoría técnica.
(los saberes, el trabajo cotidiano y la formación para el ejercicio de formación docente y enseñanza en la asesoría técnica).

Hemos señalado en el punto anterior que el trabajo del maestro (y el de cualquier otro sujeto que participa en la conformación de la vida escolar en primaria) es en sí mismo singular y heterogéneo. Esto cabe decirse también en lo que se refiere al asesor técnico. La heterogeneidad a la que aludimos está dada, como hemos visto, entre otros aspectos, por la biografía y formación personal del sujeto que despliega actividades específicas en un contexto dado, por las condiciones materiales¹⁴ de trabajo, por la relación entre escuela y ámbito social inmediato etc.

Consideramos que el primero de los aspectos arriba mencionados reviste fundamental importancia ya que el nos permite señalar que, cualquiera que sea el trabajo que se realice, invariablemente se incorporan elementos de la vida personal a dicho trabajo.

Esta incorporación, con todo, no necesariamente implica ¹⁴"(...) la idea de condiciones materiales abarca más que los locales e implementos físicos de los que disponen los maestros. Son también condiciones materiales las pautas de organización del espacio y del tiempo en cada escuela, así como los controles efectivos para su uso".
Elsie, Rockwell, Ruth, Mercado, La práctica docente y la formación de maestros en La escuela, lugar... op.cit., pág. 67.

que el sujeto que la realiza tenga plena conciencia de ello.

Esto se explica en parte, si convenimos en que la construcción de conocimientos en el hombre es un proceso que en sí mismo conlleva un cierto grado de "inconsciencia" ("sabores" que se tienen sin que el sujeto se percata de ello) y, por otro lado, porque nuestra propia actuación frente y con el mundo, no se produce nunca en forma parcializada (el sujeto que trabaja como docente lo hace desde lo que es como persona).

Así, por ejemplo, en el momento en que un maestro desarrolla una actividad con los alumnos (y en donde se "supondría", "debería" de comportarse solo como enseñante), puede "no darse cuenta" que su actuación se encuentra impregnada por una cierta cantidad de elementos que, quizá solo tangencialmente guarden relación con el tema que en ese momento se aborda.

¿Qué elementos son, en todo caso, los que un maestro incorpora a su trabajo? ; sobre ésto no es necesario utilizar muchas palabras para responder que ello siempre habrá de depender del propio sujeto , así como de las situaciones y problemas concretos con los que se enfrente en un contexto determinado.

Ahora bien, considerando lo que hemos venido sosteniendo en páginas anteriores, debemos de marcar que esta incorporación no se constriñe únicamente a las acciones que como enseñante efectúa el maestro dentro de la escuela y que, a su vez, la naturaleza de dichos elementos así como los dominios a los cuales corresponden son, en verdad, muy diversos.

En efecto, tal como hemos podido constatar a lo largo de nuestra experiencia en la asesoría, cada maestro, en su hacer cotidiano, "recurre" a una serie de saberes los cuales, en un determinado momento de su trabajo, le son útiles para enfrentarse a la resolución de situaciones que el propio medio donde se desenvuelve le presenta: la organización de "ceremonias" y concursos, la administración de la cooperativa escolar, la preparación de una reunión con padres de familia etc., conocimientos (saberes) que, como hemos apuntado, son de una naturaleza diversa (como organizar, programar, dirigir; como relacionarse con distintos sujetos y en diferentes momentos de la

vida escolar, etc.) y que lleguen a corresponder con lo que como alumno, trabajador, miembro de un grupo familiar etc., se experimentó en tiempos anteriores. Ni que decir en este mismo sentido, que el "presente" mismo del sujeto, como su pasado, participa también dentro de este proceso.

Es bajo esta óptica que vale reconocer entonces, que si el Proyecto plantea como objetivo "cambiar" la actuación del docente en lo que concierne a su hacer como enseñante de la lengua escrita, también es en este ámbito el que llegan a encontrarse la incorporación de saberes constituidos en momentos diferentes de la historia del sujeto, los cuales se hacen presentes, dándole a su trabajo un sello particular.

Esto que afirmamos para la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita es aplicable a toda actividad de enseñanza que el maestro despliegue, sea cual fuere el contenido que se aborde.

Consideremos ahora algunos de estos elementos que intervienen en el proceso de formación del maestro como enseñante, precisando hasta donde sea posible, los momentos desde donde éstos arraigan:

Como ha sido puesto de manifiesto en diferentes estudios que tratan el proceso de formación de docentes del nivel de educación primaria¹⁵, la "socialización"¹⁶ para el trabajo de enseñante, se encuentra influido por toda una serie de niveles o momentos por los que necesariamente transita aquél que habrá de dedicarse (o se dedica) a esta actividad.

La experiencia vivida como alumno de una escuela (primaria/secundaria), la que a su vez (como alumno también y futuro docente) se tuvo dentro de la Normal, la propia práctica al tener que trabajar dentro de una escuela específica, son todos ellos momentos importantes que van conformando al sujeto (que lo "socializan") y que de igual manera le permiten irse cons-

¹⁵ Véase la Bibliografía que se incluye al final del trabajo.

¹⁶ Entendida como un proceso a partir del cual el sujeto maestro se apropia de conocimientos, valores etc, considerados socialmente legítimos y de imágenes "ideales" (a veces no conscientemente adquiridos) y que constituyen su visión-concepción sobre el hacer docente-enseñante.

tituyendo diversas concepciones sobre el trabajo de enseñante.

Ni que decir que en cada caso en particular el peso de un momento de este largo proceso de socialización llega a ser mayor en comparación con los otros. Ni que decir también, que en la realidad que se vive en el trabajo cotidiano de la docencia, difícilmente es que pueden encontrarse casos "puros" es decir, maestros a los que solo una de estas "etapas formativas" les ha influido para que su práctica se defina de la manera en como es.

En última instancia tendríamos que reconocer en cada maestro en particular la coexistencia de diferentes niveles de formación, coexistencia que en una gran mayoría de casos llega a aparecer como contradictoria: formas de actuación en la enseñanza que responderían a "ideales", "modelos", "niveles de identificación" que, comparados entre sí, manifiestan sustentarse en variadas concepciones sobre lo que es ser enseñante (sobre lo que es -digamos "debería de ser"- la enseñanza, el aprendizaje, la escuela, el hombre, la sociedad etc.).

"La docencia es uno de los trabajos más "visibles", al que está expuesto todo aquél que pasa por el sistema educativo; por ello, implícitamente se van formando imágenes del trabajo del maestro desde una temprana edad. Así, quienes llegan a ser maestros se han apropiado en el transcurso de su escolarización de los valores, los conocimientos considerados legítimos y las formas de relación características de la escuela"¹⁷.

Junto con lo dicho, debemos de señalar que así como hablamos de un proceso de socialización en el caso de los docentes, también es necesario reconocer que los asesores mismos (quienes en su mayoría cuentan con la experiencia de haber sido maestros de primaria) han atravesado a su vez por otro proceso, que si bien no es idéntico (ninguno lo es) los ha conformado a cada uno de ellos de manera singular, lo cual les confiere una manera propia de concebir todos aquellos aspectos que partici

¹⁷ Elsie, Rockwell (compilación), Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, México, ediciones el caballito-SEP, 1985, págs. 17-18.

pan en la vida escolar. Este punto, como tendremos oportunidad de ver en páginas posteriores, reviste una enorme importancia para el tema que nos ocupa, ya que en la confrontación de ambos sujetos (asesor, maestro) y de sus saberes, es como se define en buena parte la asesoría misma.

Por otra parte, es tomando conciencia de estos aspectos que podemos afirmar entonces que en ese intento por "cambiar" la forma de enseñanza de la lengua escrita, el asesor llega a encontrarse con que, de hecho, cada maestro de los que asesora mantiene en su hacer como enseñante concepciones diferentes sobre el proceso enseñanza-aprendizaje en general y el de la lengua escrita en particular, razón que por sí misma supondría tendrían que considerarse "estrategias" diferentes para cada uno de ellos, conducentes a la realización del trabajo de asesoría: partir de lo que cada maestro es, "sabe" y hace, y no de una idea "abstracta" (irreal) que conlleve a pensar que es posible asesorar a todos los maestros de igual forma.

Hasta aquí hemos tocado un punto de nuestro parecer importante: cada maestro se mueve en función de diversos ideales, modelos, etc., que arraigan de momentos diferentes de su formación (como docente, y como sujeto particular) y que signan su trabajo como enseñante. ¿Qué otros elementos, sin embargo, intervienen en la relación asesor-maestro en la asesoría?

Hemos dicho en páginas anteriores que el trabajo del maestro de educación primaria no implica únicamente la actividad de enseñante; a éste agregaríamos ahora que no toda actividad docente supone su realización dentro de los límites del salón de clases:

A modo de ser más claros en nuestra exposición, agruparemos en dos grandes rubros el trabajo que el maestro realiza en la escuela, durante el tiempo que permanece en ella: trabajo fuera/trabajo dentro del salón de clases.

Por lo que respecta al primero de los rubros anotados solo mencionaremos, como ejemplos, algunas de las actividades que frecuentemente hemos podido encontrar absorben parte del tiempo laborable del maestro: organización de festejos, ensa-

yos de ceremonias, organización de la cooperativa escolar etc.

Esto nos lleva a reconocer que en muchas ocasiones el que el maestro "descuide" o no asigne el tiempo marcado a las actividades del Programa, obedece a situaciones que, como vemos, llegan a escapar a sus posibilidades de decisión. De igual forma, y ya en lo que concierne al trabajo dentro del salón de clases, podemos comprobar que esto comprende un sinnúmero de tareas específicas (llenado de boletas, documentos oficiales, cuestionarios, hojas de datos estadísticos, listas de asistencia etc.), que también atraviesan la actividad cotidiana del docente y que, de una u otra forma, le condicionan para que su trabajo se vea delimitado por los tiempos y espacios que la propia institución le impone. En este sentido es que vemos entonces, el por qué de que, en ocasiones, algunos maestros se ven llevados a tener que recurrir a la puesta de actividades dentro del salón de clases en donde el objetivo es tener "ocupados" y "quietos" a los alumnos: "planas", coloreado de dibujos, elaboración de un "dibujo o cuento" etc., aun cuando dicha forma de trabajo no corresponda con su(s) concepción(es) de enseñanza-aprendizaje, pero que sí les permite "darse su tiempo" para la realización de las actividades burocrático-administrativas que las autoridades les exigen. Ni que decir que esta actitud también obedecería, en algunos casos, a la cantidad tan grande de alumnos de que a veces constan los grupos: "(...) el maestro enfrenta cotidianamente la obligatoriedad de la asistencia de los niños y las limitaciones del trabajo con grupos numerosos. La necesidad de custodiar a los niños, a la vez que se les enseña, es otra condición ineludible del trabajo docente, frecuentemente olvidado en propuestas pedagógicas"¹⁸. No, sin embargo, lléguese a inferir de lo que aquí anotamos, que estas son las únicas razones por las que un maestro puede recurrir a "actividades de entretenimiento"¹⁹ ni, tampoco, que todos los maestros utilizan las

¹⁸ Elsie, Rockwell, Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, op. cit., pág. 65.

¹⁹ en las que no negamos que quizá el propio alumno llegue a aprender sin que ésta hubiera sido el objetivo del maestro.

mismos "estrategias" para enfrentarse a la necesidad de tener que desarrollar un trabajo que no casualmente se le denomina en parte como burocrático-administrativo. Creemos que, realmente, para entender el por qué de las formas particulares de en soñar de cada maestro, hácese necesario introducirse en las condiciones reales de trabajo que en cada contexto específico privan y que, como hemos visto, determinan en "x" grado tanto su quehacer de enseñar como su hacer en tanto trabajador de una escuela.

Con lo dicho precedentemente se ha intentado poner de manifiesto dos cosas: en general, los maestros del nivel de educación primaria (en donde se incluyen evidentemente, los de primero y segundo grado, de donde básicamente hemos extraído nuestras apreciaciones) se ven enfrentados, como trabajadores escolares, a tener que desarrollar, paralelamente, actividades de enseñanza y burocrático-administrativas (dentro o fuera del salón de clases) y, junto con ésto, remitirse a las condiciones de trabajo del maestro resulta primordial para entender su actuar. Consideramos que en la relación asesor-maestro vale tomarse en cuenta ésto por dos razones: el asesoramiento se constituiría, para muchos docentes, en una actividad más que hay que "atender" (visita semanal del asesor, planeación y aplicación de actividades, aplicación de evaluaciones periódicas, llenado de registros de concentración de evaluaciones de los alumnos etc.) de entre las otras tantas que ya de por sí le exige su trabajo diario en la escuela y, por otro lado, si el objetivo del asesor (tal como lo sustenta el Proyecto) es "cambiar" la forma en como el maestro enseña a leer y escribir, tendrían que determinarse, como puntos primeros, el qué y el por qué de lo que el maestro hace. Este quedará un tanto más claro con la exposición que a continuación haremos de lo que hemos encontrado en la asesoría técnica y que refiérese al hacer del enseñante en lengua escrita y a los "por qué" subyacentes en dicho hacer:

Como ya hemos dejado ver con anterioridad, cada maestro utiliza un método en particular para enseñar a leer y a escribir a los alumnos que, de hecho, en muy pocos casos llega

a coincidir con el señalado en el Programa Integrado del grado respectivo. Hay sin embargo, también, casos de maestros que no utilizan un método definido (alguno de entre los tantos de que se tiene conocimiento) pero que guían su hacer sobre este punto en cuestión, considerando alguno(s) de los principios generales que comprenden a aquellos (iniciar por la letra y de ahí partir al análisis del enunciado; insistir en el alumno en la copia de textos proporcionados por el propio maestro etc.). Esto nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta: ¿Por qué?, ¿Por qué la utilización de tantos métodos/o formas de enseñanza de la lengua escrita, cuando que todos los maestros comparten en común un único Programa (el del primer o segundo grado)? Nuevamente aquí, resultan inútiles las "explicaciones" que intentan señalarnos a los maestros "tradicionalistas" frente a los "activos" o "modernos".

Creemos que la explicación a todo esto viene ya dándose, de alguna forma, con lo que a lo largo de este capítulo hemos venido expresando: cada hacer de cada sujeto particular responde tanto a un pasado (que se hace presente) como a un presente que se ve constituido por infinidad de circunstancias que se producen en forma relacionada, con ese mismo presente. Las respuestas pues, a este planteamiento que hemos formulado, cabrían ser varias: el maestro utiliza el método "x" porque es con el que a él le enseñaron; porque es el único que conoce o bien, porque es el que él aprendió en la Normal (y lo que ahí se aprendió tiene la garantía de ser "lo correcto"); porque es el que prescribe el Programa (y no aplicarlo le supondría una sanción por parte de sus autoridades inmediatas quienes, en algunos casos, realizan "supervisiones" constantes a los grupos para vigilar que se respeten las disposiciones oficiales); porque es el que "mejor maneja" (aun cuando puede llegar a "manejar" otros, "más o menos bien", pero cambiar le generaría un cierto nivel de ansiedad); porque es con el que ha visto se obtienen "mejores resultados" (cuando ha trabajado en otras escuelas o cuando ha tenido oportunidad de presenciar su aplicación por parte de otros colegas del mismo grado y

de esa misma escuela); porque es el "más moderno" ("lo dice" tal autor)etc...

¿Qué decir ante esta gama de razones posibles por las que un maestro aplica un método en particular en lugar de otro? Naturalmente, insistimos; no es sino comprendiendo el por qué del actuar del enseñante como puede participarse realmente, en un intento por modificar dicho actuar; modificación que no supone desde nuestra concepción, un "sugerirle" o "indicarle" en "donde está mal" y por qué lo está, sino un verdadero proceso de diálogo en donde se debatan tanto las formas de enseñanza que el maestro sigue, las condiciones de toda índole que a ello le llevan, como el propósito mismo del asesor por cambiar, modificar, "sustituir" etc, una práctica que en sí misma tiene su razón de ser. Con todo, sabemos que ello es difícil por muchas razones; de entre ellas habría que traer nuevamente a nuestro discurso el que al asesor se le pide el cumplimiento de un "papel" (de un modelo), en donde en muy poco se consideran todos estos elementos que hemos tocado. Con todo, también, hay que mencionar que dada la cantidad exagerada de maestros que en ocasiones le corresponde a cada asesor atender (siete por plaza, aunque en la realidad los hay que tienen nueve o diez), poco tiempo es del que se dispone o la semana para hacer de cada visita de asesoramiento técnico, una situación de auténtico diálogo (... "con diez maestros a mi cargo, apenas si tengo tiempo de llegar y decirle al maestro lo que deberá de hacer en la semana"...)

Ahora bien, hemos hasta aquí analizado algunos de los elementos que participan activamente en la conformación de la relación asesor-maestro pero que corresponden básicamente, al segundo de los sujetos de dicha relación; ¿Qué cabe decir en lo que respecta al asesor? Aun cuando hemos hecho referencia a él por momentos, creemos que resulta necesario detenerse un poco sobre lo que de su parte se juega en este vínculo. Valga mencionar, como principio, que también el trabajo del asesor se encuentra determinado por toda una serie de circunstancias (ya analizadas en el Cap. I), las cuales hemos caracterizado como "cumplimiento del modelo", por otro lado, que él

igual que en el caso del maestro, el asesor involucra en su hacer como enseñante (enseñante de enseñantes) saberes pertenecientes a su pasado (y presente) formativo. En este sentido, ¿Cómo es que estos elementos influyen en la asesoría?

Veamos:

Aun cuando pareciera deberíase tener como aceptado el que todos los asesores del Proyecto "defienden" y comparten una determinada concepción sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita (la de la Propuesta, "por supuesto"...), encontramos que, de hecho, ésto no llega a resultar así; por nuestra experiencia en los ya tres años de vida del Proyecto sabemos que la posición que los asesores guardan con respecto a este punto, varía en cada caso: Por un lado tendríamos a un cierto grupo de asesores que al enfrentarse en la asesoría semanal con los maestros, manifiestan "defender" la concepción de enseñanza-aprendizaje que sustenta a la Propuesta (y a la Propuesta misma) sin embargo, ¿qué tan real y cierto es ese "convencimiento" que parecieran tener? Nuevamente, aquí, tendríamos que identificar cuales son las razones que se esconden detrás de una actitud determinada...:

Asesores que le dicen al maestro "apliquese" la Propuesta porque realmente están convencidos de lo que ella es y representa, o porque la consideran "la más moderna" o bien, porque "lo dice la Teoría" : es la más "científica" etc. Valgase aquí mencionar con todo, que en esto mismo rubro podemos encontrar casos de asesores que muy a pesar de mantener una "simpatía" por la propuesta llegan a "aconsejarle" al docente, recurra a otra forma de trabajo , diferente a ésta (generalmente la que el propio maestro seguía antes de ser asesorado), por razones que también llegan a ser muy diversas: por dificultad para enfrentarse a una relación que supone la generación de un cierto grado de ansiedad (ansiedad por la ansiedad que saben ha de producirse en el docente), por temor ante la imagen que los proyecta un maestro con más experiencia y más conocimientos sobre el tema que los que ellos poseen o, porque sencillamente, toman su trabajo con franca irresponsabilidad ("sigue con lo que siempre has trabajado y si quieres aplica la

Propuesta de vez en vez") etc...

ahora bien, por otro lado, encontramos el caso de otro grupo de asesores que manifiestan tener un convencimiento por una determinada forma de trabajo para la enseñanza de la lengua escrita y que no es la que corresponde con la Propuesta, siendo así que llegan a expresarle al maestro "aplica x método de enseñanza" a pesar de ser asesores de este Proyecto. Nuevamente sabemos que en éste como en todos los casos, son muchas las razones posibles que explican el por qué de esta forma de actuar: asesores que defienden "x" método porque quizá es el que a ellos les dió "buen resultado" en su experiencia pasada como maestros o porque, posiblemente, es el único que conocen (y lo único que como asesores pueden ofrecerle al maestro) o porque, también, es con el que a ellos les enseñaron, en fin, por toda la serie de razones que ya hemos expresado con anterioridad cuando nos referimos al maestro.

También aquí podemos hallar situaciones en donde los asesores le "proponen" al maestro aplicar la Propuesta aun a pesar de no "simpatizar" con ella (o aun a pesar de no conocerla); las causas, como se supondrá, vuelven a ser varias: por saberse "vigilados" por las autoridades del Proyecto, por saberse depositarios de una consigna ("las actividades del asesor consisten en capacitar y auxiliar al docente en la aplicación de la Propuesta...") etc...

Con lo dicho hasta aquí creemos habrá quedado claro que en la relación asesor-maestro aparecen con igual importancia los saberes y formas de actuación del primero como del segundo de los sujetos de dicha relación, ya que de lo que de cada uno de ellos se ponga en juego en la asesoría dependerá, en cierto modo, el lograr incidir verdaderamente en el actuar del docente como enseñante.

Valga como última reflexión, el que el trabajo de formación de docentes que se realice en el Proyecto, merecería ir acompañado por toda una serie de medidas que permitieran a su vez incidir en la propia formación de quien es en este caso, formador de docentes.

III. CONSIDERACIONES FINALES.

Como se señaló en la introducción, este trabajo ha intentado ser, básicamente, una aproximación en el conocimiento de la asesoría técnica, analizándola en algunos de sus aspectos: institucional (considerando elementos de política estatal en materia educativa, de normatividad institucional en materia de formación de docentes y de enseñanza escolar) y cotidiano (considerando algunos de los elementos que conforman la vida escolar y que participan en la asesoría misma). Con todo, existen dos ideas centrales que estructuraron y permitieron dar cierta unidad a lo abordado en todo el trabajo: ¿Qué es la asesoría técnica?; ¿Hacia donde orientar el hacer del asesor técnico como formador docente en lengua escrita?

Ahora, ya con el análisis realizado en el trabajo, podemos afirmar que esta forma de plantearse estas interrogantes, esconde tras de sí dos falsos supuestos: el de creer que la asesoría es en sí un "algo" que puede conocerse y, el de considerar que existe "una forma" (La forma) de actuar como asesor. En efecto, si bien no dejamos de reconocer que existen ciertos elementos que aparecen como constantes en la asesoría técnica y que, también, es dentro de esta que el asesor asume una o varias formas de actuación con y ante el docente (en las que implícita o explícitamente se halla una concepción sobre el trabajo de asesoría), tanto elementos como concepciones intervinientes solo cobran sentido cuando se los comprende dentro de cada contexto y momento histórico particular.

De aquí que, responder al cuestionamiento: ¿Qué es la asesoría?, suponga, para nosotros, el tener que señalar cuales son aquellas constantes que participan en la relación asesor-maestro en torno al proceso de formación docente pero, sobre todo, cómo es que éstos se combinan y concretizan, con otros elementos propios de cada contexto (quizá no tan constantes), en una infinidad de situaciones diversas. De igual manera, para responder al segundo cuestionamiento: ¿Hacia dónde orientar el hacer del asesor? creemos hácese necesario reconocer la heterogeneidad y singularidad de cada relación asesor-maestro.

tro para poder dar, verdaderamente, una contestación que se aproxime a servir de orientación en este sentido.

Así, y habiendo mencionado que de hecho en el trabajo del asesor se encuentra una "x" concepción sobre el asesoramiento, vemos, en este sentido, la conveniencia de pronunciarnos sobre cual es la que nosotros pensamos, permitiría realmente constituir a dicho trabajo en una instancia de auténtica transformación en el actuar docente como enseñante y trabajador.

Consideramos que:

- La relación asesor-maestro se produce en un contexto concreto que presenta condiciones (laborales, sociales, económicas etc.) definidas (muchas veces definitorias).
- Cada sujeto de esta relación pone de sí (consciente e inconscientemente) lo que es como trabajador y persona (sujeto particular).
- En esta relación ambos sujetos interactúan comunicándose.
- Es desde lo que comunican (en forma o no verbal) cómo lo comunican y por qué lo comunican que se establece en gran medida, una forma determinada de interacción.
- En este acto comunicativo cada sujeto mantiene en un plano consciente o inconsciente una posición epistemológica, con relación al otro sujeto y al contenido de lo que comunica.
- Es desde este plano que se significa lo que se recibe y transmite en dicho acto.
- La comunicación puede ser concebida por el asesor como una forma de imposición o de diálogo.
- Es desde esta primera forma que se llega a concebir a la asesoría como un "recetarle", "indicarle", "marcarle" al docente, lo que "debe de hacer" en su trabajo.
- El diálogo, segunda forma, marcaría la posibilidad de enfrentarse con el otro en un proceso de enseñanza-aprendizaje mutuo; diálogo problematizador que, entre asesor y maestro, no tendría por qué circunscribirse solamente al actuar del segundo sino también, al del asesor(así como a los elementos que cotidianamente intervienen en lo escolar y a los que desde fuera de

- él -no tan mediatos- también participan).
- Asumir esta posición supone conocer y comprender el contexto y los procesos que en el lugar de trabajo docente se viven cotidianamente.
 - Debatir que es lo que el maestro es, hace y por qué lo hace, es punto angular que posibilitaría realmente, un cambio de actuación del docente, reconociéndose a su vez, que en este proceso de diálogo (y construcción de conocimientos) se dan avances y retrocesos, se ponen en juego muchos mecanismos de defensa (por parte de ambos sujetos) como algo que ineludiblemente aparece en todo camino hacia un cambio.

Evidentemente esto que hemos dicho supone tanto el desechar muchas de las formas de operar del Proyecto como de las concepciones que sobre el formar docentes en él privan. Quizá tengamos de momento -o a final de cuentas- que conformarnos con cambiar nuestra propia concepción a más de saber que la transformación de una institución resulta siempre difícil, si no imposible.

Con todo, esperamos haber contribuido con nuestro propio esfuerzo a iniciar un proyecto (el nuestro, este que aquí anotamos) que logre hacer posible una transformación de uno de los sectores de la educación de nuestro país.

BIBLIOGRAFIA.

- Barbosa, A.: Como han aprendido a leer y escribir los mexicanos, México, Edit. Pax-México, 1985.
- Barreiro, J.: Educación Popular y proceso de concientización, México, Siglo XXI editores, 1985.
- Baudelot, Ch. y Establot, R.: La escuela capitalista, México, Siglo XXI editores, 1981.
- Bleger, J.: Temas de Psicología (Entrevista y grupos), Bs.As., Argentina, Ediciones Nueva Visión, 1980.
- Bordieu, P.: La Reproducción, Edit. LAIA, 1981.
- Cangulhem, G.: Lo normal y lo patológico, México, Siglo XXI editores, 1986.
- Carnoy, Martin.: La educación como imperialismo cultural, México, Siglo XXI editores, 1978.
- Davis, F.: La comunicación no verbal, Madrid, España, Alianza editorial, 1985.
- Debesse M y Mialaret G.: La función docente, Bs.As., Edit. Oikos-tau, 1980.
- Devereux, G.: De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento, México, Siglo XXI editores, 1985.
- Díaz Barriga, A.: Didáctica y Curriculum, México, Edit. Nuevo-mar, 1984.
- Edwards, V.: Los sujetos y la construcción social del conocimiento en primaria: Un estudio etnográfico, México, CINESTAV-DIE, Cuadernos de Investigación Educativa #19, 1985.
- Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. et al.: El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura, México, SEP-DGEE, 1979.
- Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. et al.: Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la Lecto-Escritura, fascículos 1, 2, 3, 4 y 5, México, SEP-OEA, 1982.
- Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. (compiladoras): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, México, Siglo XXI editores, 1986.
- Ferreiro, E., Teberosky, A.: Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, Siglo XXI editores, 1984.
- Ferreiro, E.: Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso, San Martín, Prov. Bs.As., Bibliotecas Universitarias, 1986.

- Feyerabend, P.: Contra el Método, Madrid, España, Edit. Ariel, 1981.
- Foucault, M.: Vigilar y castigar, México, Siglo XXI editores, 1987.
- Freire, P.: Pedagogía del oprimido, México, Siglo XXI editores, 1979.
- Freire, P.: ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, México, Siglo XXI editores, 1984.
- Freire, P.: La educación como práctica de la libertad, México, Siglo XXI editores, 1979.
- Freire, P.: Cartas a Guineo-Bissau, México, Siglo XXI editores, 1986.
- Gálvez, G.: En lucha contra el fracaso escolar en Cero en conducta No. 2, México, Educación y cambio A.C., 1985.
- Heller, A.: Sociología de la vida cotidiana, Barcelona, Ediciones península, 1977.
- Imaz, C.: Planeación educativa y desarrollo en el México de hoy, Revista Foro Universitario No. 60, México, 1985.
- Piaget, J.: La equilibración de las estructuras cognitivas, Problema central del desarrollo, Madrid, España, Siglo XXI de España editores, 1979.
- Piaget, J.: Biología y conocimiento, México, Siglo XXI editores, 1983.
- Poder Ejecutivo Federal.: Plan Nacional de desarrollo 1983-1988, México, SPP, 1983.
- Remedi, E.: Currículum y accionar docente en Memoria del primer encuentro sobre diseño curricular, San Juan de Aragón, UNAM, 1982.
- Remedi, E., Furlán, A.: Notas sobre la práctica docente: La reflexión pedagógica y las propuestas normativas en Revista Foro Universitario, México, 1981.
- Rockwell, E., Espeleta, J.: La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso, México, CINVESTAV-DIE, Documentos DIE, 1983.
- Rockwell, E.: Ser maestro, Estudios sobre el trabajo docente, (compilación), México, SEP, Ediciones El Caballito, 1985.
- Rockwell, E. et. al.: La escuela lugar del trabajo docente, México, CINVESTAV-DIE, Cuadernos de Educación DIE, 1986.

- Rockwell, E. et. al.: Seguridad en las escuelas, una proposición para la vida, México, DIE-CINVESTAV, Cuadernos de Investigación Educativa No.16, 1986.
- Rodríguez, B. et. al.: La enseñanza de la lecto-escritura y la actividad reflexiva del niño en la construcción del conocimiento de la lengua escrita en el aula del primer grado, Monterrey, México, mimeo, 1985.
- SEP, DGEE: Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, México, 1986.
- SEP, DGEE, DGEP: Proyecto IPALE (documento informativo), México, 1986.
- SEP: Libro para el maestro (primer grado) México, 1981.
- SEP: Libro para el maestro (segundo grado), México, 1986.
- SEP: Programa Nacional de Educación, Cultura Recreación y Deporte 1984-1988, México, 1984.
- Sullivan, H.: La entrevista Psiquiátrica, Bs.As., Edit. Psique, 1984.
- Watzlawick, P. et. al.: Teoría de la Comunicación Humana, Barcelona, Edit. Herder, 1985.