

C omunicación on nciencia educativa

¡Participa
con
nosotros!

*Boletín mensual del Seminario permanente de análisis,
en defensa de la educación pública*

En este número:

**“El proceso genérico de la
lectura y su pluralización”**

Miguel Ángel Murillo Gudiño

**“Educación por competencias o
compulsión por la innovación”**

Olivia Gómez Solorio

**“Las críticas a la Reforma
Integral de la Educación Básica
(RIEB)”**

Fidel Vallejo Mireles

**“La educación crítica en la
lucha contra los
fundamentalismos (El caso de
la disputa sobre la
despenalización del aborto)”**

María del Carmen Vicencio



***Por la construcción colectiva
de un proyecto alternativo de educación
en el marco de un proyecto alternativo de sociedad***

Producción y distribución cooperativas

Los costos de producción de este boletín son absorbidos cooperativamente por su Consejo Editorial y por quienes se solidaricen con él.

Época 1, año 1, número 7; septiembre de 2009

La reproducción total o parcial de este documento NO está prohibida si no tiene fines comerciales. Solicitamos más bien su colaboración para darle amplia difusión, cuidando de dar los créditos correspondientes.

El *Seminario permanente de análisis en defensa de la educación pública* es una agrupación por la que maestros y estudiantes normalistas, provenientes de diferentes instituciones de educación básica y superior, nos reunimos libremente para pensar nuestra realidad actual y lo que nos sucede en ella.

En estos tiempos de vorágine y vértigo, de gran efervescencia y confusión política, económica, cultural, educativa, científica y tecnológica, etc., pretendemos recuperar esos espacios, que nos han sido arrebatados, en los que no sólo la reflexión crítica es posible, sino también la construcción de la esperanza. Nos reunimos para proyectar formas de concebir al ser humano, a la sociedad y a la educación, distintas a las que se nos quieren imponer, desde la lógica del poder económico. Nos convoca, por un lado, la necesidad de conciencia histórica, sin la cual no somos nadie. La Historia es nuestra gran maestra. Muchos de quienes nos precedieron, soñaron en un mundo mejor y lucharon por él; ahora nos toca a nosotros hacerlo.

Nos convoca también la proyección hacia el futuro, *la utopía*. Estamos dispuestos a rescatar nuestro derecho a soñar en que una realidad mucho mejor a la que ahora tenemos, es posible. Nos convocan preguntas generadoras fundamentales: ¿A qué clase de mundo aspiramos?, ¿a qué clase de ser humano?, ¿cómo entendemos el sentido de la vida y de la educación ahí, en el contexto concreto en el que nos desenvolvemos? Finalmente nos convoca nuestro compromiso práctico por la transformación de nuestra realidad y nuestro compromiso específico por la educación pública.

Al trabajar en este seminario, no nos interesa el pago de horas extras, ni venimos por constancias para subir puntos en el escalafón, cuya caza nos aprisiona en una lógica alienante. Nos mueven los principios de libertad y de gratuidad. Nos reunimos simplemente porque deseamos hacerlo.

Si tienes esta libertad, acompáñanos.

Este mes es rico en oportunidades de activar nuestra memoria histórica. Conmemoramos la Guerra de Independencia y aquel día de 1985, en el que los mexicanos mostraron su solidaridad, cuando retembló en sus centros la tierra en la Ciudad de México; recordamos a Salvador Allende, presidente Chileno, muerto el 11 de septiembre de 1973, convencido de que *ser joven y no ser revolucionario es una contradicción hasta biológica*, y tenemos presente también a Paulo Freire, promotor de la *pedagogía de la liberación*, nacido el 19 de septiembre de 1921. Él decía que *la lectura de la realidad precede a la lectura de las palabras* y ésta sólo es posible en *la comunicación de los hombres entre sí y con él mundo*.

¿Cómo leemos los mexicanos nuestra realidad y cómo vinculamos en esa lectura nuestro pasado, nuestro presente y nuestro futuro?, ¿cómo la escribimos y dejamos nuestra huella en la Historia? Podemos decir que con gran dificultad.

Uno de los signos de nuestros tiempos es la explosión de la mal llamada *sociedad del conocimiento*, que se caracteriza entre otras cosas, por pretender prescindir de la Historia. Digo *mal llamada*, porque en ella grandes flujos de información efímera y fragmentaria corren vertiginosamente en todas direcciones, hasta saturarnos. La *información* no es igual a *conocimiento*, ni el conocimiento igual a *conciencia*. Tanta información, tan desordenada, termina más bien por confundirnos. Pareciera a veces que se da una relación inversamente proporcional entre información y comprensión: Mientras más información recibimos, menos comprendemos lo que sucede en el mundo. Es tanto lo que tenemos que asimilar, que no nos queda más remedio que darle un tratamiento general o superficial. Los mensajes que nos llegan se mueven con tal rapidez, que no alcanzamos a pensarlos, porque no hay tiempo para que se asienten. Así, no tenemos tiempo para la Historia; vivimos al día, ante las exigencias del mundo contemporáneo, que nos obligan a una actualización y a una innovación constante. En parte por eso, pareciera que aquellos referentes que en otras épocas nos daban identidad como mexicanos ahora “se desvanecen en el aire”, como diría Marshall

Berman y son suplidos por una extraña lógica en la que el consumo se vuelve el único sentido de la vida.

Así, la lucha de los independentistas del siglo XIX nos resulta demasiado lejana, como para que nos ayude a entender el mundo que ahora tenemos; lejana no sólo en cuanto al tiempo (¡hace 200 años!), sino, sobre todo en cuanto a la diferencia entre las formas de comprensión de aquella época y las que ahora tenemos. ¿Qué había en el pensamiento y el corazón de aquellos hombres y mujeres, que estuvieron dispuestos a *dar su vida* por sus ideales de libertad y justicia? Hoy son otras nuestras condiciones y, ni siquiera nos animamos a participar en una inofensiva protesta colectiva por el tan injusto aumento de las tarifas del transporte colectivo, la energía eléctrica o los impuestos, etc.

Pareciera como si no nos diéramos cuenta de que, en pleno siglo XXI, sufrimos una gran regresión y padecemos condiciones muy similares a las que prevalecían en épocas previas a esas grandes insurgencias, que integran nuestra *Historia Patria*. Regresó el latifundismo; y a la esclavitud en la trata de blancas o de niños se le suma una nueva, llamada *outsourcing*, por la que los trabajadores pierden toda seguridad laboral. La iglesia católica sigue ejerciendo su poderío, por encima del principio de laicidad, que tanto costó a nuestros antepasados hacer valer. La riqueza sigue concentrada en unos cuantos; las cárceles están llenas de gente del pueblo, casi siempre inocente y, en cambio, los *delincuentes de cuello blanco* se mantienen en la impunidad. La violencia en las calles de muchos de los estados de la República Mexicana nos dice que tampoco tenemos paz.

Todo esto puede dar la impresión de que la historia no se mueve, de que “todo sigue igual”, y de que nosotros “nada podemos hacer para cambiarla”; más nos conviene quedarnos quietecitos, pues sólo así podremos gozar los privilegios que el capitalismo promete a quienes obedezcan sus reglas.

Quienes participamos en este proyecto editorial tenemos, en realidad, otra forma de ver las cosas, que nos lleva a la convicción de que, aunque no podamos cambiar el mundo, como un todo, sí podemos transformar los microespacios en los que nos relacionamos con los otros y sí podemos “conspirar” hacia *una nueva insurgencia*, que no implique el derramamiento de sangre, pero sí la potenciación de nuestra conciencia histórica, así

como de la confianza en que podemos rescatarnos como seres pensantes y creativos.

Para ello, además de estar dispuestos a *comunicarnos* con los demás, requerimos desarrollar una actitud de alerta y de análisis crítico para poder reconocer, en las propuestas o dictados que nos llegan desde el poder, aquello que va en contra de nuestra humanización y a distinguirlo de eso otro que sí nos puede beneficiar; requerimos desarrollar nuestra capacidad de resignificación de las palabras dominantes (*calidad, productividad, eficiencia, etc.*) para darles nuevos sentidos, de acuerdo con el proyecto social alternativo al que aspiramos. Requerimos, no sólo saber esquiar o *surfear* (como diría Zygmunt Bauman) en el mar de mensajes efímeros y cambiantes, para no naufragar en él, sino también aprender a bucear en las profundidades del conocimiento filosófico y científico; aprender a darnos el tiempo necesario para pensar y para construir otros sentidos y otros mundos posibles, muy distintos a los que se nos imponen desde la lógica comercial dominante.

Así, en este número de *Con Conciencia Educativa*, Miguel Angel Murillo nos invita a profundizar en la comprensión de los muchos significados de *la lectura*, para reconocer que no hay *una*, sino múltiples formas de leer, que dependen, no sólo de las intenciones del escritor o del lector, sino de otros factores. Fidel Vallejo nos invita a reunirnos en colectivos de maestros, para repensar críticamente los designios de la actual Reforma Integral de la Educación Básica. Olivia Gómez nos mueve a reflexionar sobre la *compulsión a la innovación*, propia de dicha reforma, que desprecia la historia del magisterio, es decir, la experiencia y las buenas prácticas del presente y del pasado, en aras de una *formación en competencias*, que no surge de la necesidad, ni de la reflexión colectiva de quienes han de practicarla, ni reconoce las condiciones reales de las escuelas mexicanas, por lo que probablemente enfrentará serias dificultades para ser plenamente asumida por ellos. Finalmente María del Carmen Vicencio, pone el dedo en la llaga de otro problema, opuesto al relativismo de nuestra época: el del *fundamentalismo de los antiabortistas*, que también niega a la historia, desconociendo los avances legislativos que ha habido en México y en el mundo, en el tema de la salud pública, para imponer su falaz dogma del “*derecho a la vida desde la concepción*”.

Angélica Argüelles Kubli

Autora de las imágenes que acompañan este número

En este número nos damos el lujo de abrir un espacio especial de encuentro y comunicación *con la belleza*, gracias a la generosa colaboración de *Angélica Argüelles Kubli*, pintora mexicana contemporánea, diseñadora gráfica de profesión y dedicada al arte desde hace 5 años.

Su pasión por la pintura se ha convertido en su actividad principal. Su obra se caracteriza por un juego de color y geometrismo, que invitan al espectador a ser partícipe, ya que nos presenta una propuesta no muy definida para que el admirador se interne en la obra y descubra lo que se trata de expresar en ella.

Por su gran colorido, las obras de Angélica resultan atractivas a la vista. Ella es una artista innovadora en el mimetismo; su versatilidad en el colorido y los temas hace que no se le encasille dentro una sola corriente pictórica.

Angélica ha presentado su obra en distintos foros, dentro de la ciudad de México, así como en galerías virtuales de España. Es una artista certificada por el *Archivo Internacional de Objetos de Arte*, de Barcelona España y pertenece al grupo de *Summa* de talentos en la ciudad de México, con el cual realiza exposiciones colectivas e itinerantes.

Su obra se clasifica por colecciones:

- *La magia del color*
- *Fiestas y tradiciones del mundo* y
- *Mimetismo* (su más reciente colección).

Aquí mostramos algunas de sus obras más representativas de estas colecciones.

Si quieres conocer más de esta artista, te recomendamos visitar su página en *Artelista*:

<http://angelicaarguelleskubli.artelista.com>



El proceso genérico de la lectura y su pluralización

Por Miguel Ángel Murillo Gudiño

*Scott Fitzgerald decía que
la prueba de una mente de primera clase
era la capacidad de tener dos ideas opuestas
en la cabeza al mismo tiempo
y seguir siendo capaz de funcionar.
Tenemos que saber lidiar con la complejidad.*

JOSÉ ANTONO MARINA

A bundan las expresiones genéricas sobre la lectura como si se tratase de un único tipo de proceso. En todo caso la generalización hecha mediante el uso del término '*lectura*' acapara, y a la vez ensombrece, una pluralidad de lecturas o matizaciones del proceso general de lectura; la expresión '*modos de lectura*' o '*tipos de realización en las prácticas lectoras*' apunta a subrayar esta pluralidad según determinadas circunstancias específicas sobre cómo se articulan los principales factores que intervienen en el campo de la lectura, es decir: los tipos de lectores, los diferentes formas de expresión textual y los diversos contextos en donde se encuentran insertos los actores del proceso lector.

Sea que pluralicemos o que singularicemos el proceso lector, lo importante es reconocer un amplio abanico de '*modalidades de lectura*', según los factores aludidos arriba, o el grado de influencia de cada uno de ellos en el proceso lector. De esta forma, será posible reconocer una lectura distinta de la misma obra si el lector *pretende* una meta diferente a otro lector; a la vez, si el lector posee o no *esquemas de conocimiento previos* y el *grado de experticidad* del mismo, por ejemplo: no será la misma lectura, la del experto en una obra, que la de una persona neófito que incursiona por primera vez en una temática. En el mismo sentido influirán las motivaciones, las expectativas, las finalidades, los diferentes contextos, las exigencias (escolares o personales) para determinar caminos diferentes y matizables del proceso lector.

El dominio que tenga un lector respecto de la temática abordada en un texto le allanará el

camino de la comprensión¹, y aunque no sea tan diestro en las habilidades de lectura básica, no obstante su nivel comprensivo será mayor, que el de aquel lector que, contando en su haber con destrezas básicas de lectura, desconoce el tema abordado.

En este punto se subraya que si bien es posible adquirir habilidades básicas de lectura², los niveles de comprensión posibles, dependerán de si se es avezado en el tema, que para el caso es posible adivinar una comprensión más profunda, que para quien no posee los insumos básicos sobre tal temática.

Para algunos estudiosos se trata de algo que han llamado *literacidad académica*, vinculada con los saberes de los niveles educativos superiores, en contraste con la *alfabetización* acotada al nivel básico de la escolaridad; sin embargo, existe un gran consenso en hacer uso extensivo y general del término *alfabetidad* o *alfabeticidad*, transfiriéndolo a un sin número de casos en diversos contextos, al grado que la noción de alfabetidad ha pasado a ser una metáfora aplicable a cualquier dominio. Desde el punto de vista semiótico o del de la actividad simbólica y de significación, la noción de lectura se aplica, ya sea a las imágenes (alfabetidad visual según Donis A. Dondis), al mundo (en los términos de Paulo Freire), a la alfabetidad científica (según Marcelino Cerejido) o a las habilidades requeridas en el

¹ Se ha adoptado una perspectiva sobre la comprensión en la que tanto el texto como el lector contribuyen en la construcción del significado global, es decir en una óptica de tipo transaccional o interactiva.

² Se ha querido establecer una clara diferenciación entre *habilidades básicas de lectura*, adquiridas en el nivel de escolaridad elemental como son: la decodificación fluida, el acceso léxico, la identificación de normas gramaticales, el acceso a niveles primarios de integración semántica, incluyendo algunos niveles básicos de interpretación pragmática, diferenciándolos de otros niveles de habilidades y conocimientos con un mayor grado de complejidad, sobre todo, el grado de inserción a comunidades académicas en donde priman los saberes disciplinarios y se participa de una *comunidad científica*, en cuyo caso ya no sólo se demanda una optimidad de las habilidades básicas de lectura sino una comprensión de discursos técnicos con significaciones contextuales según el caso de cada disciplina o campo de reflexión sistemática. La noción de comunidad se ha tomado tanto en un plano general de relaciones humanas como en lo que Thomas Kuhn identificó como comunidad científica anclada en presupuestos paradigmáticos e inconmensurables desde otro paradigma interpretativo.



contexto de las herramientas cibernéticas o computacionales, tan en boga hoy.

En lo que corresponde al objetivo de esta breve reflexión, se desea hacer patente la distinción entre *contar con un nivel óptimo en la habilidad lectora básica* y el *dominio real y potencial que proporciona el contar con insumos o saberes sedimentados sobre el tema*, conocimientos que dan un grado mayor de entendimiento del contenido, vehiculizado mediante la comunicación escrita.

No se pretende establecer aquí una clara y nítida división entre habilidad lectora y dominio temático de los cuales emergería la habilidad comprensiva, pero igual tampoco se quiere pasar inadvertidas las dificultades a las que se enfrenta cualquier lector cuando se adentra a una temática desconocida o a un texto, en donde se haga uso de un léxico poco familiar para el lector.

En tal sentido, una persona puede ser un lector de toda la vida, y por ende, contar con una habilidad lectora en términos de: su velocidad, coordinación visual, identificación de funciones gramaticales de cada palabra –incluso- contar con un amplio léxico, y a la vez, poseer amplias habilidades en la integración de las ideas contenidas en un texto, y muchas más cosas y, a pesar de eso, no entender a cabalidad de qué trata el contenido textual, por causa de su desconocimiento y falta de familiaridad temática.

Por lo tanto la comprensión o, mejor dicho, uno de los ingredientes de la comprensión lectora consiste en saber de qué se está escribiendo; no ignorar sobre lo que alguien está escribiendo trae consigo un nivel de comprensión importante; al mismo tiempo si no se poseen las habilidades básicas de la lectura, probablemente la comprensión se vea comprometida –e incluso sea posible no entender- no a razón de que se ignore de qué se está hablando, sino por motivos de no contar con las habilidades de lectura que hagan posible acceder a las ideas que quiso comunicar un escritor.

En otras palabras, la comprensión lectora no sólo depende del bagaje de estas habilidades elementales de la lectura sino, sobre todo, de la participación competente en una comunidad, en cuyo seno se han acuñado significados particulares para cada noción y para el tipo de discurso en circulación.

Se revela así el papel que cumple el dominio de un saber al interior de una comunidad, que lo usa

de forma específica para fines de obtener un nivel mayor de entendimiento y no sólo las complejidades del vehículo que sirve de transporte de ese contenido que, dicho aparte, también representa su propio desafío.

En este sentido actualmente existen numerosos estudiosos que han generalizado la metáfora de la alfabetización para referirse tanto a las habilidades de lectura como al conocimiento del contenido. Ambas, aunque sean ingredientes de la alfabetización, son particularizadas mediante expresiones que aluden al conocimiento de algo en particular, de ahí las expresiones de alfabetización científica, alfabetización visual, alfabetas cibernéticas, etc.

Otra posible deducción del planteamiento anterior es entender la comprensión no sólo como un asunto referido a la adquisición de ciertas habilidades de tipo perceptivo, gramaticales y semánticas, sino a la vez temáticas, vinculadas con procesos de sedimentación y alfabetización en algún dominio del saber humano, conectadas con aspectos afectivos y sociales.

Bajo esta óptica, la comprensión lectora no se limita a la enseñanza de ciertas habilidades elementales de lectura en la escuela básica, sino que se proyecta a todos los niveles escolares, en los cuales se profundizará en temas de carácter teórico disciplinario y con un mayor nivel de especialización en lo que compete a campos específicos del conocimiento, tanto teórico como práctico, para cuyo caso los textos servirán de vehículos o medios de transmisión de saberes y experiencias acumuladas.

Del mismo modo, desde esta perspectiva, es fácil entender la complejidad creciente en lo que concierne a los contenidos y su comprensión, según se van presentando en la misma proporción en la que se asciende en la escolaridad.

En el mismo sentido, resulta imperativo percatarse de la necesidad curricular de seguir formando lectores, no sólo en lo que compete al reforzamiento de las habilidades básicas adquiridas en la escuela elemental –en el caso de que efectivamente se hayan conseguido las metas deseadas-, sino seguir formando en habilidades que respondan a mayores niveles de exigencia, pero sobre todo aquellos dominios relacionados con la construcción de saberes en campos disciplinarios con sus respectivos lenguajes y lógicas, a los que les es

inherente un mayor grado de complejidad, la cual se deriva de un ejercicio de conceptualización y abstracción mayor.

Seguir insistiendo en las habilidades elementales en el nivel de escolaridad superior podría ser explicado de la siguiente manera: o no se han concretado y por ello se insiste en su objetivación; o simplemente se gira sobre el mismo eje de interpretación del nivel elemental de escolaridad, en cuyo caso sólo se reitera lo sabido, y poco se avanza hacia la obtención de destrezas más complejas; para esto último es posible que involuntariamente se esté provocando una especie de infantilización de las habilidades, en el sentido que se obstaculice pasar a otros niveles de habilidad exigidos en los niveles de escolaridad superior.



Es incuestionable que, cuando los siguientes niveles educativos promueven contenidos que exigen un mayor nivel de especialidad y de un mayor desarrollo de las habilidades básicas, se vea la necesidad de continuar con el proceso de desarrollo de la habilidad comprensiva en un nivel mayor de exigencia.

Por este motivo resulta errónea la creencia que ubica todas las habilidades lectoras en el nivel básico, creyendo con ello que ya se obtuvieron de por vida las destrezas para acceder a cualquier tipo de textos, independientemente del tipo de contenido que aborden.

No se ignora, ni se niega que existan lectores en el nivel superior, para cuyo caso aún es necesario consolidar estas habilidades básicas, lo cual no deja de plantear las siguientes interrogantes: ¿cómo le han hecho para estar en dónde están? ¿Cómo le han hecho para ascender escolarmente, sin haber obtenido el dominio de uno de los principales medios de aprendizaje, como es el caso de la lectura de textos académicos?

Podría haber muchas explicaciones, pero más allá del caso, lo importante es no hacer una generalización de los procesos que cada nivel de escolaridad reclama, y en todo caso lo que es incuestionable es que, si una persona no ha podido adquirir las habilidades básicas o las tiene disfuncionalizadas por falta de uso, de cara a exigencias mayores, se notarán claramente sus deficiencias; pero el hecho de que

una persona no haya podido concretar las metas elementales de la educación básica, no exime que, en los niveles superiores de escolaridad se le presenten nuevos desafíos, según el campo profesional, disciplinario o técnico que él elija.

Que adquirir conocimientos sólidos de una temática provee niveles mayores de comprensión es algo constatable; por ello muchos estudiantes salen bien librados de las exigencias escolares, a razón de que los temas inmersos en los textos que les proporcionan sus docentes, no les son del todo

...resulta errónea la creencia que ubica todas las habilidades lectoras en el nivel básico, creyendo con ello que ya se obtuvieron de por vida las destrezas para acceder a cualquier tipo de textos, independientemente del tipo de contenido que aborden.

desconocidos y no por ello son meras repeticiones, sino más bien se cuenta con una plataforma sobre la cual es posible seguir profundizando y ampliando el dominio disciplinar o temático; como bien se ha dicho, un experto es aquel que sabe mucho sobre muy poquito, dando a entender que en la medida en que se profundiza en un asunto se acota su saber y a la vez se profundiza y enriquece el dominio del mismo por parte del estudiante.

Cabe reconocer que en el espacio escolar, los textos sólo representan uno de los medios mediante los cuales es posible adueñarse de un saber; hay otros medios, como por ejemplo las explicaciones orales de sus profesores y las de sus compañeros; pero es incuestionable el papel que cumplen los textos en la adquisición y dominio de los temas promocionados en la escuela. La cultura escrita representa una larga tradición de transmisión de contenidos culturales y en particular los disciplinarios.

Esto pone al descubierto que no todas las fuentes en las que se abreva el conocimiento son los libros, sin que por ello se desconsidere el papel que éstos cumplen como fuente de los aprendizajes autónomos. Los libros son como un 'docente a tiempo completo' que trasciende las limitadas condiciones temporo-espaciales del salón de clase; están a nuestra disposición y sobre ellos es posible volver todas las veces que queramos; no obstante reclaman para su acceso de un arte que es preciso adquirir mediante una práctica continua y una construcción procesual del tipo de discurso, léxico y el tipo de saber sistemático para el caso de una mayoría de textos vistos en el nivel superior. Por último, es imposible dejar de considerar la importancia que representan los libros para el aprendizaje en la escolaridad superior; son quizá la fuente más socorrida de aprehensión de conocimientos, tanto para el uso que de ellos hacen los docentes como para los propios estudiantes.

La influencia del contenido en el modo de lectura

Si hablamos de lecturas en plural, teniendo en mente subrayar los diversos matices que pueden adquirir las prácticas de lectura, es importante considerar la incidencia que en ello tiene la naturaleza del contenido que se esté leyendo.

El material escrito es un medio de comunicación intersubjetiva y por tanto un recurso y

vehículo mediante el cual los humanos intercambiamos ideas y emociones; penetrar en el mundo subjetivo de los demás a través de un escrito, es un acto milagroso, pero a la vez, por su cotidianidad, hasta cierto punto banal.

Como parte sustantiva de este proceso de comunicación usamos palabras con significados diversos; el léxico elegido para establecer un vínculo intersubjetivo está, las más de las veces, en las características del destinatario, su pertenencia a una *comunidad* específica, pero sobre todo al conocimiento compartido entre emisor y destinatario³.

El contexto de significación⁴ de cada palabra está en función de una comunidad que le asigna cierto significado y no otro; ser parte de esta comunidad situada históricamente es algo que se aprende por participación activa en dicho colectivo. Esto es semejante a los niños que comienzan a aprender a hablar, y que lo hacen en función de lo que se les enseña, mediante los diversos vínculos con los mediadores de esa comunidad; en el mismo sentido se podría decir que sucede cuando una persona aprende un idioma extranjero.



³ Cuando no se es el destinatario de un texto, el lector debe constituirse como tal apropiándose de los insumos que lo coloquen en el lugar de destinatario, de lo contrario será un extraño que sabe que algo se está diciendo pero ignora qué en concreto; esto representa el aforismo de que "el destinatario no es sino se constituye como tal en la medida que comparta conocimientos con el escritor".

⁴ Aquí se sigue la idea de que el significado de las palabras dependen de los contextos en los que se usan, siendo uno de esos contextos la propia comunidad académica en la que se producen, comunican, circulan y resignifican las palabras utilizadas.

Como resultado de esta participación activa en la comunidad, y a razón de los efectos de las relaciones que las personas sostengan con dicha ella, habrá una apropiación gradual de los significados contextuales y particulares.

Igual pasa con los estudiantes que se van integrando a una comunidad profesional, académica o científica. El proceso gradual de aprendizaje de los significados de tal comunidad, incluyendo las diferentes versiones que un mismo término posee, se vehiculiza, tanto por el lenguaje hablado como por lo escrito. De ahí que no sea ninguna sorpresa que las principales fuentes en las que se abrevan los contenidos sean las prácticas discursivas de los académicos.

Todos los docentes, en diferentes proporciones, hacen uso de textos con distintas finalidades, pero una de ellas es que los estudiantes vayan adquiriendo las formas particulares de comunicarse al interior de esa comunidad disciplinar y epistemológica.

A un neófito, es decir, un principiante en dicha comunidad disciplinar, le constará trabajo entender de pronto los diversos significados de las palabras y expresiones, así como el discurso como una totalidad prevaeciente en dicha comunidad; pero al paso del tiempo, poco a poco, adquirirá con propiedad sus significados y variaciones según cada paradigma o según el contexto de significación disciplinar.

Este carácter técnico de la terminología utilizada se irá fraguando como una especie de segunda lengua, y por ello el estudiante adquirirá una *competencia disciplinar* en la comprensión de los discursos propios de la comunidad disciplinar a la que aspira a integrarse.

A la vez, resalta el hecho de que cada disciplina posee su propio *argot* situado históricamente. Por si esto no fuera suficiente, la historicidad de los saberes va acuñando nuevos significados a razón de la dinamicidad de los saberes y sus constantes transformaciones. Se suma a ello el fenómeno complejizante de la coexistencia de los paradigmas múltiples al interior de las ciencias –más en el caso de las ciencias sociales y humanas-, al grado que las nociones adquieren significados particulares según el paradigma adoptado junto con sus presupuestos y el marco de interpretación propio.

Esto ejemplifica la red intrincada de factores que ponen al descubierto las distintas capas que

envuelven el contenido de los textos que se leen en la escolaridad superior, o por lo menos, la mayoría de los textos de contenido disciplinar, teórico o con un nivel de léxico especializado, así como aquellos discursos con un alto grado de abstracción.

Por lo tanto, el contenido adscrito a alguna disciplina, influye decididamente en los modos sobre cómo deba leerse tal discurso y resalta la necesidad de contar con el suficiente dominio del mismo por parte del lector; si es un experto y hábil conocedor del contenido, alcanzará niveles de entendimiento mayores, a diferencia de quien por primera vez incursiona en los rudimentos de tal contenido. El lector novato tendrá que irse apropiando de ellos e ir teniendo una inmersión en las formas de expresión y significación de la comunidad que los usa. Con esto se pone de relieve un principio epistemológico muy antiguo: el *qué* determina al *cómo*, más allá de que también se tenga que hablar del *para qué* de cada lector, factor que también juega e incide en el modo de lectura.

(1er Seminario internacional de lectura en la universidad, Consejo Puebla de Lectura, Puebla, México. 3 y 4 julio 2009).



El Seminario de análisis en defensa de la educación pública del Estado de Querétaro agradece el apoyo de todos sus lectores, en la difusión de este boletín y los invita a participar con sus reflexiones.

Esperamos sus comentarios en:

con.conciencia@yahoo.com

Visiten nuestras páginas:

<http://www.odiseo.com.mx>

<http://www.normalistasqueretanos.blogspot.com>

Críticas a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

Por Fidel Vallejo Mireles

En las últimas semanas he venido revisando algunos periódicos nacionales digitales, especialmente la Jornada, con el propósito de identificar cuáles son las principales observaciones y reconocimientos que se le han hecho al proceso de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), sobre todo a los años de primero, segundo, quinto y sexto. Dichos grados escolares estuvieron en piloteo durante el ciclo 2008-2009. Como todos sabemos para el actual ciclo escolar se están instalando ya de manera oficial.

Varios expertos han venido revisando críticamente las propuestas que se han hecho en la mayoría de las asignaturas. A continuación describo brevemente cada una de éstas críticas:

1. Según Olac Fuentes Molinar, con el libro de *educación física* para primaria “los niños tomarán la educación física sentados⁵. La primera observación que dicho analista hace a esta asignatura es la utilización de una estructura conceptual más propia de los adultos que de los niños a quienes ya se repartió dicho texto. “La corporeidad”, el desarrollo de “habilidades y destrezas motrices” y el “control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa” son algunos de los conceptos utilizados, sin embargo en los hechos esto se reduce a realizar ejercicios de imaginación o de papel y lápiz en ese libro. En otras palabras, no obstante que cerca del 30 por ciento de los niños en el país tienen sobrepeso y obesidad, las recomendaciones didácticas que ofrece el libro están orientadas hacia la ausencia de la actividad física.

Por otro lado, el mismo Fuentes Molinar argumenta que al libro de texto de *historia* que se reparte en sexto año le han sido borradas varias etapas: La Conquista de América, la Colonia o la forma de vida en la Nueva España

y en América, durante en el siglo XVIII, a pesar de que dichas etapas históricas son esenciales para apropiarnos de una identidad nacional, indispensable en esa fase galopante de la globalización.

El Secretario de Educación, Alonso Lujambio, a decir de Fuentes Molinar, “vuelve a ser un rehén del poder y del control del SNTE”⁶, puesto que la responsabilidad de dirigir la RIEB y la elaboración de sus libros de texto es nada menos que Fernando González Sánchez, el yerno de Elba Esther Gordillo.

2. En relación con el libro de *ciencias naturales* para sexto año, el Consejo Consultivo Interinstitucional de Ciencias (CCIC)⁷ recomendó al Secretario de Educación Pública, que no se repartiera, puesto que dicho documento induce a “gran cantidad de errores conceptuales”, con evidentes “retrocesos”. El texto estimula a que los estudiantes se extravíen, pues confunde “el funcionamiento del telescopio con el microscopio”, induce la idea de que “sólo los objetos que caen tienen que ver con la gravedad” o que “el manejo de las primeras formas de vida parecieran dar sustento a la generación espontánea”.

Los integrantes de dicho consejo. Señalan que hay un manifiesto énfasis en la realización de “actividades prácticas con experimentos que en realidad no lo son”. Su recomendación es que el texto no se reparta pues “llevará a los estudiantes a problemas severos en la comprensión de la ciencia, no sólo en la primaria, sino para toda su vida escolar y futura”.

3. Sobre el mismo libro, el Dr. Julio Muñoz Rubio⁸, investigador del departamento de biología

⁶ Fuentes Molinar, Olac. (2009, 7 de sep.) Con “argumento tramposo” enreda la SEP debate sobre textos de historia, La Jornada.

⁷ Consejo Consultivo Interinstitucional de Ciencias (CCIC). (2009, 7 de sep.) Confundirá a alumnos el libro de ciencias naturales de sexto, alertan, La Jornada.

⁸ Dr. Julio Muñoz Rubio 2009, 10 sep.) La SEP contra la teoría de la evolución La Jornada,

⁵Fuentes Molinar, Olac. (2009, 24 de agosto) Niños tomarán educación física sentados, La Jornada.

evolutiva de la Facultad de Ciencias de la UNAM, señala que la SEP “hace una mutilación de la teoría de la evolución”, ya que dicha teoría ha quedado reducida a “mucho más de la mitad, con respecto de la atención que merecía el texto anterior, aprobado en 1993 y elaborado por personas conocedoras, profesionales del tema”.

Según Muñoz “*el creacionismo es tratado al nivel de las distintas teorías científicas sobre el origen de la vida: La generación espontánea, la panspermia y la teoría evolucionista de Oparin-Haldane son puestas todas al mismo nivel que las charlatanerías creacionistas*”. Otro de los asuntos es el olvido de la evolución humana y el texto oficial abre las puertas, según el investigador, a la interpretación del diseño inteligente, mismo que “plantea que el ser humano es demasiado complejo para ser explicado por procesos naturales y que por tanto (¡vaya falacia!) tiene que ser producto de la decisión de un ser supremo inteligente”. Éste, entre otros asuntos, lleva a los alumnos de sexto año, a quienes va dirigido el texto, a tener una perspectiva no actualizada de la ciencia.

4. Por lo que a un servidor respecta, considero que los diversos colectivos de maestros deberíamos citarnos a reuniones para analizar más detalladamente, de manera colegiada, las modificaciones y alteraciones que la SEP está realizando a los libros de texto. Una buena parte de estos procesos de análisis corresponden a los formadores de docentes, puesto que, por lo que a educación física se refiere, las recomendaciones didácticas mostradas en los textos, que ahora se reparten en el nivel de primaria, contrastan abiertamente con las orientaciones que un servidor desarrolla en la licenciatura.

Puntos de vista (Eduardo Galeano)

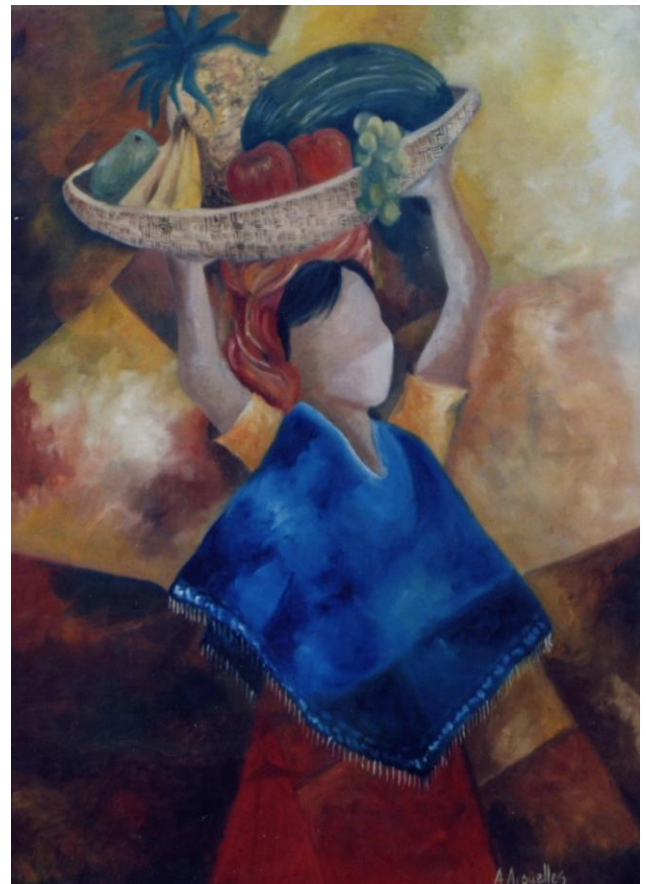
Desde el punto de vista de las estadísticas, si una persona recibe mil dólares y otra no recibe nada, cada una de esas dos personas, aparece recibiendo quinientos dólares en el cómputo del ingreso *per cápita*.

Desde el punto de vista de la lucha contra la inflación, las *medidas de ajuste* son un buen remedio. Desde el punto de vista de quienes las padecen, las *medidas de ajuste* multiplican el cólera, el tífus, la tuberculosis y otras maldiciones.

Consejo editorial

Margarita Gutiérrez Bracho
María del Carmen Vicencio
Martín Martínez Hernández
Norma Escoto Cervantes
Susana López Guerra

Los artículos firmados son responsabilidad de sus autores, los no firmados, responsabilidad de la editorial



Educación por competencias o compulsión por la innovación

Por Olivia Gómez Solorio

La perspectiva centrada en las competencias, característica de la *Reforma Integral de la Educación Básica y del Plan de Estudios 2009*, establecido por la SEP, se nos presenta como una “opción innovadora y alternativa”; como un elemento que va a resolver las carencias que tenemos en el ámbito educativo. El cambio a un *enfoque por competencias* se nos presenta como “la solución” a todos nuestros males. En los distintos niveles actualmente, tal innovación se vive por muchos como compulsión, una compulsión que dificulta comprender cabalmente hacia dónde nos dirigimos.

Se esperaría que esta *formación por competencias* tuviera un efecto considerable en los estudiantes, sobre todo para volverlos “competitivos”, laboralmente hablando, y resarcir así la deuda que tiene la escuela con la sociedad. Sin embargo el asunto no es tan simple, ni tan mágico el enfoque, sobre todo si no nos queda claro de dónde viene y hacia dónde va.

Tendríamos que analizar si dicho enfoque se está promoviendo realmente, por parte de nuestras autoridades educativas, para contribuir a la formación de los sujetos, como seres humanos integrales, o más bien para atender a las demandas del Banco Mundial, de la Unión Europea, de la UNESCO, entre otros organismos, que exigen que los mexicanos tengamos cierto perfil, como condición para invertir en nuestro país.

Esta ola de “modernidad”, en la que se inscribe el nuevo plan de estudios, genera orientaciones apresuradas que son insuficientes para promover el cambio que nuestro país necesita, que nuestro gobierno pretende o que los maestros busquemos, y por supuesto, como consecuencia, el impacto de los nuevos enfoques en las prácticas educativas concretas resulta prácticamente inexistente.

La *innovación* atiende la necesidad de incorporar los nuevos descubrimientos científicos al funcionamiento del sistema educativo. Las reformas en este terreno suelen darse como respuesta a la evolución impresionante de la tecnología, así como a las propuestas que se van elaborando, como

consecuencia del desarrollo de las diversas disciplinas vinculadas con la educación, como la pedagogía, la didáctica, la psicología, la comunicación, entre otras.

Con las reformas se suele dar una descalificación de todo lo que huele a pasado; en cambio, la *innovación por sí misma* es percibida como algo que supera con creces lo que se estaba realizando. Esta forma de concebir a la reforma impide reconocer y aceptar aquellos elementos de las prácticas educativas que ya se venían dando y que tienen sentido, que vale la pena seguir trabajando y que merecen ser recuperadas.

Con frecuencia se observa, por parte de muchos actores de la educación, una perspectiva muy inmediatista surgida de la política neoliberal. Cada gobierno durante su sexenio desea imprimir un sello particular a la política educativa y la idea de *innovar* se presenta como el mejor argumento para emprender cualquier reforma.

De esta manera surge la *compulsión al cambio*, como un rasgo que caracteriza el discurso de la *innovación*. Lejos estamos de pensar que toda propuesta de cambio realmente imprime un rumbo diferente al trabajo cotidiano que se realiza en las aulas y no porque no sea importante impulsar “nuevos sentidos y significados” a la práctica pedagógica, sino porque el espacio del aula aparece abandonado, en la mayoría de los casos, a la rutina, al desarrollo de formas de trabajo rígidas, atrapadas en la lógica de las estructuras autoritarias preestablecidas.

Un gran problema con el que nos encontramos en cada reforma es que *se cambia para no cambiar*, ya que no se generan los tiempos, ni los espacios necesarios para analizar colectivamente los resultados de lo que se ha propuesto; no se busca sedimentar una innovación para identificar y valorar sus aciertos y sus límites. El tiempo para emprender reformas en la política educativa global o particular se regula más bien, por la permanencia de las autoridades en determinada función, quienes proceden a decretar una “nueva perspectiva” aparentemente renovadora, pero que difícilmente impacta las relaciones educativas porque no parte de

la experiencia reflexiva de quienes habrán de llevarla a la práctica.

Es innegable que en el terreno educativo tenemos muchas deficiencias; que aún no hemos saldado la deuda con la sociedad; que a los maestros nos falta profesionalizarnos y salir del confort de las prácticas añejas en las que muchos estamos atrapados (producto muchas veces de la seguridad laboral). Si bien es cierto que tenemos que avanzar a otro nivel de relación laboral y educativa en el que ya no quepan los contubernios, ni el afán de protegernos con prácticas simuladoras, hay que reconocer que tampoco podemos asumírnos, sólo porque sí, como promotores de las nuevas formas de trabajo y subírnos a la compulsión del cambio, sin saber hacia dónde nos lleva éste.

Considero que vale la pena retomar algunas reflexiones de Perrenaud, de César Coll y de Díaz Barriga, quienes han aportado valiosas ideas para resignificar el enfoque por competencias, desde una perspectiva social, ante la necesidad de replantear el sentido de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje en el contexto escolar. Este enfoque alternativo implica reflexionar en torno a preguntas fundamentales:

¿Para qué se enseña lo que se enseña?, ¿la educación consiste simplemente en guardar información, y en reproducirla en los esquemas y textos mostrados en la escuela?, o se trata, más bien, de formar individuos con capacidad propia de razonamiento, capaces de integrarse en colectivos, y con un conjunto de saberes que les permitan resolver diversas situaciones de la vida cotidiana.

Es evidente que en este momento no existe claridad sobre el enfoque oficial; los planes y programas se muestran desarticulados y se pone en evidencia la negación histórica de las luchas sociales. Todo esto genera molestia, preocupación y confusión entre los docentes, quienes tienen que operar cotidianamente un currículo bajo presión y con todos los reflectores puestos en ellos.

Los docentes se ven obligados a lograr resultados “objetivos” y también, aunque no se diga, a cubrir las deficiencias del diseño curricular; se ven exigidos a lograr en corto plazo, lo que no se ha logrado en años.

Nuevamente nos encontramos frente a un cambio por decreto, por recomendaciones internacionales y en el que el maestro se queda fuera del debate, reducido a seguidor de instrucciones y señalado como el responsable del persistente fracaso escolar.



La educación crítica en la lucha contra los fundamentalismos

(El caso de la disputa en torno a la despenalización del aborto)

Por María del Carmen Vicencio Acevedo

En la editorial de este número se plantea un problema, propio de nuestros tiempos, que tiene que ver con un exceso de información y con el relativismo ideológico que dicho exceso ocasiona. Otrora la información se concentraba en unos cuantos, que detentaban el poder: la casta sacerdotal o la clase gobernante. Los clérigos o los reyes eran considerados representantes de Dios en la Tierra y, por consiguiente, los únicos que podían tener acceso a su palabra y a sus designios. La humanidad giraba entonces en torno a “la palabra de Dios”. A esta idea de que sólo hay una única y “verdadera” interpretación de esa palabra, y de que sólo los iluminados por la gracia divina la poseen, se le llama *fundamentalismo*.

Con la aparición de la imprenta, allá en el Renacimiento, se produce una revolución de tal envergadura, que el *teocentrismo* pierde vigencia, para dar lugar al *antropocentrismo*. En la lucha por la justicia se pone en tela de juicio la validez de la “Santa Inquisición”, para dar lugar a la convicción de que *son los seres humanos y no los dioses, quienes definen el rumbo de los acontecimientos*. Esta idea opuesta a la teocéntrica cobró tal fuerza, que paradójicamente convirtió a la Ciencia en la “Diosa Razón”. En nombre de ella, entonces, comenzaron a cometerse los mayores atropellos. La *laicidad*, principio fundamental de los regímenes democráticos, se confundió con el *jacobinismo*, una doctrina, surgida en la Revolución Francesa, que defendía un radicalismo ateo y violento, supuestamente en favor de la soberanía popular.

A partir de la teoría de la relatividad de Albert Einstein, del vertiginoso avance de la ciencia y de la tecnología, sobre todo en el campo de las telecomunicaciones, del neoliberalismo con su lógica comercial y de la caída del muro de Berlín, que desmoronó la confianza en la utopía socialista, las verdades que antiguamente daban certeza a los seres humanos parecen desmoronarse y muchos se viven ahora como huérfanos, carentes de asideros. La incomodidad de esta situación está dando lugar a que en varias partes del mundo resurjan movimientos fundamentalistas, que brindan seguridad emocional a sus miembros. Uno de esos movimientos es el de los *antiabortistas* que están decididos a erigirse en jueces, intérpretes de la palabra de Dios, para dar un castigo ejemplar, no sólo a las mujeres *de escasos recursos* que se ven en la tragedia de abortar, sino a todos aquellos que se solidaricen con ellas. Digo *mujeres de escasos recursos*, pues a lo largo de la historia está más que visto que las pudientes pueden darse el lujo de abortar sin ningún problema.

En las últimas semanas, en Querétaro, hemos sido testigos de un fuerte debate en torno al tema, a raíz de la iniciativa, conocida como *Ley Urbiola*. En él que se exponen diversos argumentos a favor o en contra de la misma. Como estamos en un estado laico y los silogismos que se viertan en el Congreso no pueden ser religiosos, los antiabortistas han pretendido dar validez “científica” a su exigencia, alegando que, “desde la embriología, la vida humana inicia con la fecundación”. Esto, sin embargo es una falacia, ya que la definición de lo que *es la vida humana* escapa a los criterios de la ciencia. Otros especialistas *opinan*, por ejemplo, que sólo podría hablarse de *vida humana: cuando inicia la actividad cerebral*, alrededor de los seis meses (en contraposición con la definición de *muerte: cuando cesa la actividad cerebral*). Ninguna de esas definiciones tiene consenso, ni social, ni de la comunidad científica, pues se dan en el plano metafísico o ideológico. Por eso no tiene sentido argumentar desde ahí.

¿Desde dónde sí lo tendría? Me parece que, por un lado, desde el análisis de las consecuencias que tiene para los individuos y las comunidades aprobar o no dicha ley. Analicemos cuántas mujeres mueren al año por abortos clandestinos; ¿qué beneficios traería a la comunidad, si no mueren, el que sean señaladas como “asesinas” y terminen en la cárcel?; ¿quiénes son las que más mueren? Si realmente interesa proteger la vida, desde el momento de la concepción, ¿por qué hay tantos niños en situación de calle y los antiabortistas nada dicen sobre ellos? Pensemos a qué clase de proyecto social aspiramos, ¿a uno que divide a los seres humanos en jueces, culpables y verdugos? o a otro, basado en el principio de solidaridad humana, como el que propuso Jesús de Nazaret, al defender a aquella mujer a punto de ser lapidada por una horda de puritanos fundamentalistas: “*El que esté libre de culpa, que arroje la primera piedra*”. Por supuesto que debemos trabajar lo más posible por evitar que las mujeres tengan que recurrir al aborto para poder salir adelante, pero el castigo no resuelve el problema.

Más allá de la confusión del relativismo actual y de la falta de asideros, o de la lacra fundamentalista, los mexicanos sufrimos además el cinismo, la sordera profunda y la irresponsabilidad de nuestros “representantes” en el Congreso, que aprobaron dicha ley, sin haber escuchado los sólidos argumentos de quienes pensamos diferente.

Una de las tareas fundamentales de los educadores en la actualidad implica aprender a leer críticamente los acontecimientos, para reconocer qué hay más allá de esos “bellos discursos” que nos embaucan, haciéndonos pensar que se dirigen al mayor bienestar de todos cuando, en los hechos, no aportan ninguna solución a nuestros más graves problemas de injusticia social y sí los agravan.