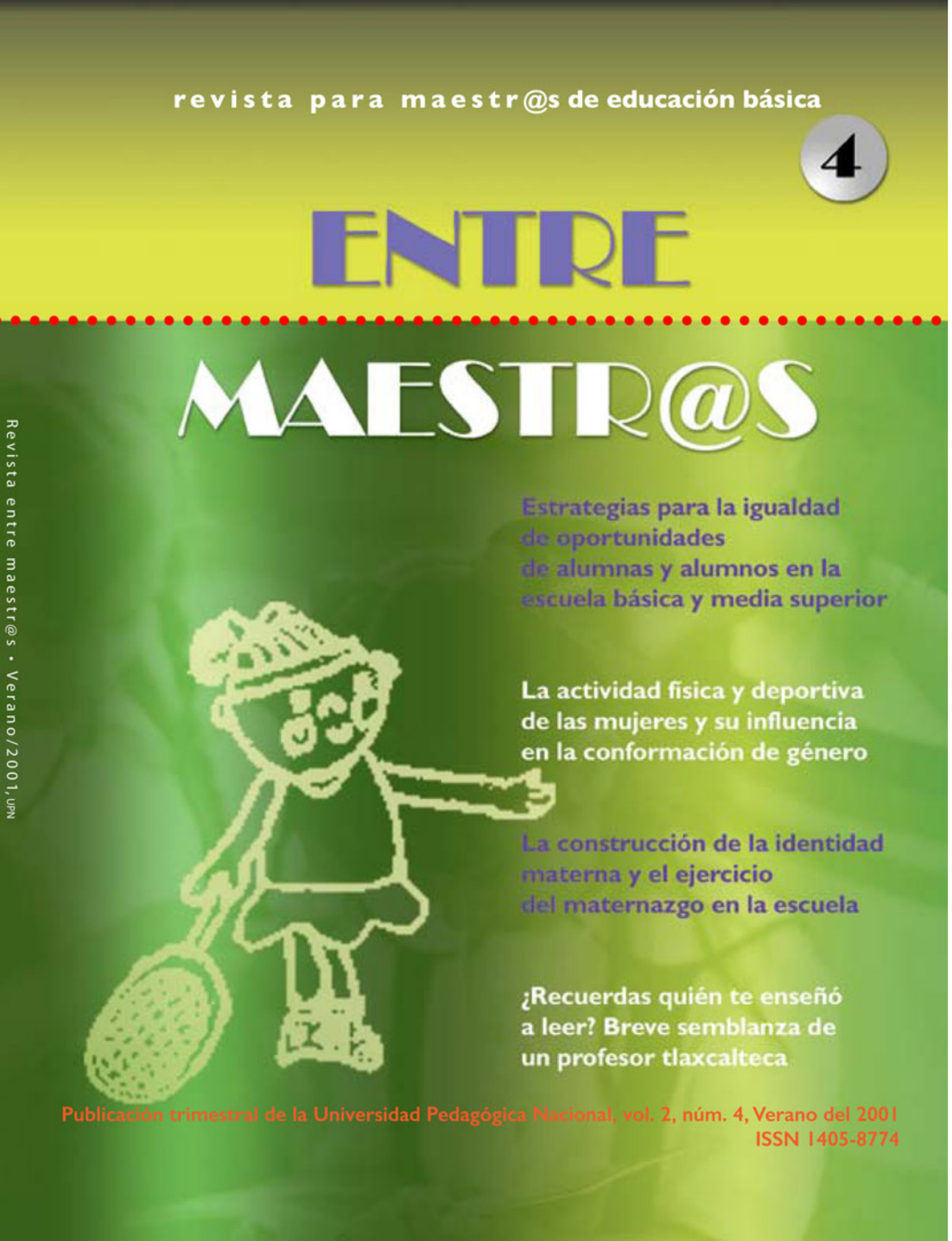


SECCIONES

Ejercer el derecho a la lectura es tan importante como el de tomar un lápiz, un bolígrafo o un teclado para expresar las ideas y las emociones que nos envuelven. Por eso **entre maestr@s** abre sus páginas para que no sólo la explores, sino que te lances también a la aventura de escribir.

Las secciones que contiene la revista seguramente te darán pistas para tu participación. Estas secciones están pensadas como espacios para suscitar la reflexión, el análisis, la discusión y el intercambio de experiencias pedagógicas.

DESDE EL AULA

En esta sección encontrarás artículos escritos por maestras y maestros que abordan temas relacionados con sus experiencias de investigación, innovación y/o animación en la escuela y en sus aulas.

DESDE LOS MESABANCOS

Esta sección echará un vistazo a las producciones escritas de niñas, niños y los y las jóvenes de educación básica y que son resultado del trabajo desarrollado en el aula.

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

En esta sección hallarás artículos de fondo, escritos por docentes y/o especialistas. Su propósito será el de suscitar discusiones en torno a temas que están presentes en el ámbito escolar y social.

ENCUENTARIO

Las aportaciones escritas y gráficas se ubican aquí, su propósito es recrear la vida cotidiana de la escuela y de otros espacios, desde una óptica que nos haga reflexionar en el tiempo y espacio histórico: cuentos, poesía, relatos, fotografías, etcétera.

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Aquí se comparten experiencias y análisis pedagógicos de docentes y/o especialistas de otros países que contribuyen a la discusión de temas nacionales.

PARA LA BIBLIOTECA

En esta sección se reseñan libros que aportan nuevas perspectivas al trabajo docente. Esta sección también se abre al mundo de la novela universal, y en particular la iberoamericana.

REDES

Esta sección tiene la intención de dar a conocer diversos proyectos de grupos académicos magisteriales y los niveles de coordinación entre sí que se están logrando.

CARTAS DEL LECTOR

entre maestr@s abre un espacio más para el intercambio de las palabras de las y los lectores. Esta sección estará dedicada a la publicación de todas las cartas de sus lectores ocupados en la conversación escrita.

PARA PRACTICAR

Representa un anexo didáctico sugerente, se trata de diversas actividades que maestras o maestros han llevado a cabo en sus salones de clase con objetivos muy específicos y cuyo fin es compartir y enriquecer la enseñanza en el aula.

DIRECTORIO UPN

Marcela Santillán Nieto
Rectora

Tenoch E. Cedillo Ávalos
Secretario Académico

Arturo García Guerra
Secretario Administrativo

Abraham Sánchez Contreras
Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán
Director de Servicios Jurídicos

Elsa Mendiola Sanz
Directora de Docencia

Aurora Elizondo Huerta
Directora de Investigación

Javier Olmedo Badía
Director de Difusión y Extensión Universitaria

Fernando Velázquez Merlo
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Director de Unidades UPN

Anastasia Rodríguez Castro
Subdirectora de Fomento Editorial

CONSEJO EDITORIAL
Director
Roberto I. Pulido Ochoa

Asistente de dirección
Carmen Ruiz Nakasone

Consejo Editorial
Rigoberto González Nicolás
Eloísa Gutiérrez Santiago
Adán Jiménez Aquino
Yolanda de la Garza de Lara
Carlos Anaya Rosique
Daniel Goldin
Tere Garduño Rubio
Valentina Cantón Arjona
Guadalupe Sáenz (Nuevo Laredo, Tamaulipas)
Hilario Vélez Merino (Mérida, Yucatán)
Rafael Porlán Ariza (España)
José Martín Toscano (España)
María del Pilar Unda (Colombia)
Martha Cárdenas (Colombia)
Raquel Silva Zamponi (Argentina)
Martha Tlaseca Ponce
Ernesto Gómez (España)
Josette Jolibert (Francia)

Colaboradores
Colectivos de maestras y maestros
de la Red Nacional Tebes (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela)
Red de maestras y maestros animadores de la lectura y escritura en Iztapalapa, Distrito Federal
Irma Fuentes Mata (Zacatecas)
Angélica Jiménez Robles
Jesús R. Anaya Rosique
Eva Janovitz
Santos Cortés Castro
María de los Ángeles Huerta Alvarado
Elizabeth Rojas Sampeiro
María del Rocío Vargas Ortega
Juan Manuel Rendón E.
Macario Molina Ramírez

Coordinadores de la edición
Alma E. Cázares Ruiz
Saúl F. Cárdenas Pérez
Diseño gráfico y formación
Margarita Morales Sánchez

entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna, C.P. 14200, Tlalpan, México, D.F. Tel. 5630 97 00. www.upn.mx

Reserva de derecho al uso exclusivo ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de Licitud de Título núm. 11483. Certificado de Licitud de Contenido núm. 8065.
ISSN 1405-8774. Editor responsable: Javier Olmedo Badía.
Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad del autor.

Preprensa e impresión

DESDE EL AULA

La actividad física y deportiva de las mujeres y su influencia en la conformación de género 9
Rosa Nidia Rivera Gómez

En Educación física... ¿no hay discriminación sexual? 19
Brenda Cruz Sánchez

La construcción de la identidad materna y el ejercicio del maternazgo en la escuela 23
María de Lourdes García Acevedo

Las unidades semánticas de aprendizaje: una posibilidad para el trabajo en la escuela rural multigrado 27
Eréndira Santiago Domínguez

Yo leo, tú lees, ¿todos leemos? 34
Heriberta Sandoval Amaro

Construcción de la identidad colectiva en la escuela japonesa 36
Héctor M. Monges Morán

Estrategias para la igualdad de oportunidades de alumnas y alumnos en la escuela básica y media superior 47
Rosa Ma. González, Ma. del Pilar Miguez, Acacia Toriz, Lucila Parga, Margarita Luna, Paula Rojas

DESDE LOS MESABANCOS

La maestra regañona y la niña llorona 64
Producción colectiva de los alumnos de 5° año de la escuela Isaac Newton

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

Sexualidad, familia y escuela: una lectura desde la mentalidad conservadora mexicana, los años cuarenta 66

Belinda Arteaga Castillo

El aula como utopía. Guía para hacer del aula un espacio democrático y de reconocimiento. A propósito de la nueva materia de "Formación cívica y ética" 83

María Elena Madrid

ENCUENTARIO

La tía Anselma 90

Juan Barreno

La Presidenta 91

Angélica Jiménez Robles

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

La experiencia de expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿otros modos de formación? 94

María del Pilar Unda Bernal, Alberto Martínez Boom, Marha Judith Medina Bejarano

PARA LA BIBLIOTECA

La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes 108

Rafael Quiroz

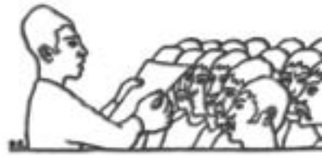
¿Recuerdas quién te enseñó a leer? Breve semblanza de un profesor tlaxcalteca 112

Alejandro García

REDES

La CMPIO, A. C., y el movimiento pedagógico 114

Juan Luis Hidalgo Guzmán



CARTAS DEL LECTOR

Compañeros de la revista Entre Maestros 118

Félix Alfonso Martínez Sánchez

DIRECTORIO DE LA RED DE MAESTR@S

119

PARA PRACTICAR

De igual a igual

Angélica Jiménez Robles

EDITORIAL

"Generalmente se piensa que las mujeres nacen dulces, amables, delicadas y que los hombres tienen iniciativa, son valientes y agresivos; basta una rápida mirada para constatar que no todos/as son así. Podemos fácilmente encontrar chicos sensibles y chicas valientes, o mujeres violentas y hombres amables." (Rosa Ma. González, *et al.)*

Es probable que esa visión de ser mujer o de ser hombre ha trascendido tiempos y espacios; es necesario detenernos para reflexionar de qué manera cada uno de nosotros y nosotras hemos contribuido para preservarla. Y esta reflexión también debe extenderse hasta la escuela, y hacernos cuestionamientos como: ¿de qué manera la escuela ha contribuido en la formación de concepciones de lo que es ser niña, niño, mujer, hombre?, ¿la escuela se ha constituido en un lugar donde se promueve la igualdad de oportunidades a todos y a todas, sin importar su sexo, raza, etnia, clase social o capacidad intelectual?, o quizá, ¿es necesario construir desde la escuela espacios donde se promueva la formación de valores universales, como libertad, justicia, igualdad y solidaridad, entre otros, con el fin de erigir una sociedad libre de dogmas, de prejuicios y de estereotipos sexistas, que respete la diversidad y las diferentes formas de ser?

Algunas de estas preguntas precisamente tienen relación con las preocupaciones que manifiestan las y los autores de los artículos que se presentan en este número de la revista entre maestr@s.

En la sección *Desde el aula* se presentan artículos donde se debaten problemas que se viven en las escuelas de educación básica, específicamente los relacionados con la desigualdad, la discriminación por cuestiones de origen social, raza, etnia, credo, así como los relacionados con el sexismo, particularmente la discriminación que viven las mujeres por el simple hecho de serlo.

Hemos incluido, además, varios artículos donde se analizan diferentes problemas generados en las clases de Educación física, como la discriminación sexual que se manifiesta en las actividades, el uso del lenguaje, o las agresiones que viven los alumnos que tienen algún problema físico.

Asimismo se presenta un artículo sobre la construcción de la identidad colectiva en la escuela japonesa, en el jardín de niños y en la escuela primaria.

En la sección internacional *Hojas de papel que vuelan* presentamos un artículo espléndido sobre otras formas de construir procesos de formación con los maestros. La Expedición Pedagógica y las Redes de Maestros en Colombia nos comparten su experiencia y nos narran cómo, durante un buen tiempo, las y los maestros recorrieron su país buscando y proponiendo alternativas para enriquecer el trabajo en las escuelas. Coincidimos con la visión de nuestros amigos maestros colombianos, cuando dicen: *existe diversidad de formas de ser maestro y hacer escuela, entender al maestro como sujeto de saber, de deseo y de política.*

Por último, en la sección *Para y desde el consejo técnico* les recomendamos el artículo *Sexualidad, familia y escuela: una lectura desde la mentalidad conservadora mexicana, los años cuarenta*, en el cual la autora hace un análisis interesante sobre el tema mencionado, y que seguramente en las reuniones de Consejo Técnico puede aportar elementos para generar el debate entre maestros.@

Roberto I. Pulido Ochoa

La actividad física y deportiva de las mujeres y su influencia en la conformación de género

Rosa Nidia Rivera Gómez

Presentación

La actividad física y el deporte forman parte de los seres humanos; sin embargo, en la fiesta deportiva más grande del mundo, los XXVII Juegos Olímpicos de Sydney 2000, únicamente participaron 38% de mujeres.

Este porcentaje tal vez no parezca bajo, e incluso supere las expectativas de quienes continúan pensando que la maternidad es la única proeza física femenina que en realidad cuenta.

Hoy en día muchos/as opinan que las mujeres han logrado el acceso total, no sólo a la ejercitación física y a la práctica deportiva, sino en general a todos los campos de la actividad humana, y que por lo tanto la lucha por la emancipación femenina y la igualdad de oportunidades ha dejado de tener sentido. Hubo, piensan, una época en la que injustamente se limitaba el acceso de las mujeres a ciertas actividades, pero eso ha pasado a la historia.

Paradójicamente, esta forma de pensar es la que más obstaculiza la construcción de una sociedad igualitaria y de una cultura no sexista, porque implica la resistencia a un fantasma, a una realidad invisible para la mayoría. En este sentido, el primer paso es evidenciar que la igualdad jurídica de los sexos no se ha vertido en una situación igualitaria en la realidad.

Algo similar ocurre en el ámbito educativo, si le preguntásemos a los padres y madres de familia de niños/as en edad escolar si sus hijos e hijas reciben la misma atención y las mismas oportunidades en la escuela, con seguridad contestarían afirmativamente. Aunque diversos estudios han puesto en evidencia el sexismo que prevalece en la escuela; son muchos y muchas los que se niegan a aceptar esta verdad.

La escuela cumple un papel fundamental en el proceso de la conformación del género

y, evidentemente, la educación física y el deporte escolar, como parte del *curriculum*, también trasmiten valores y pautas de comportamiento que definen y reproducen lo que se considera adecuado para cada uno de los sexos.

La tarea actual consiste en desarmar los mitos que se han creado en torno a las mujeres terminando con los prejuicios y estereotipos que limitan tanto a ellas como a los hombres, aunque de distinta manera.

Como dice Julia Tuñón: "El modelo histórico que se ha ofrecido de la mujer es un espejismo, un 'deber ser' que la enajena de sus realidades y de sus opciones." Lo femenino se ha asociado a la "naturaleza" y por eso las virtudes propias de su sexo lindan con la zoología: emoción, instinto, intuición. Pero lo "natural" parece eterno; lo social, lo eminentemente humano, es susceptible de cambio: al pensar, al hacer cultura, al crear. Por eso la historia se ha considerado algo intrínsecamente masculino. A la mujer, como a la naturaleza, se le admira pero se le teme, se le sublima, pero se le desprecia. Se han dicotomizado las áreas, impuesto estereotipos: el ideal es que los hombres y las mujeres dejen de ser personas completas para sólo moverse entre las capacidades asignadas a su género, y esto ha representado una mutilación para todos.

Es tiempo ya de pensar en hombres y mujeres no como dos polos opuestos y excluyentes sino como seres esencialmente iguales, con necesidades y capacidades similares. Es necesario trabajar en la construcción de un nuevo orden social en el cual los hombres y las mujeres gocen de igualdad política y social para que entonces la igualdad de oportunidades sea para todos y todas, y de ese modo la humanidad entera, no dividida, se enriquezca con la inteligencia y sensibilidad de todo el género humano, no únicamente de la mitad.

El cuerpo ajeno del mundo occidental

Por siglos, las mujeres del mundo occidental han tenido obstáculos para relacionarse con la ejercitación física, porque no fueron educadas para sentir que su cuerpo les pertenece y que puede brindarles experiencias o satisfacciones a través del movimiento.

Una mirada al camino que las mujeres han recorrido a lo largo de la historia puede ayudar a comprender por qué en la actualidad, pese a los grandes cambios ocurridos en relación con la emancipación femenina, siguen existiendo muchos comportamientos, actitudes y valores de carácter sexista.

Josefa Amar y de Borbón, vehemente defensora de los derechos de sus congéneres, no pudo, sin embargo, sustraerse al pensamiento de su época, y en la obra *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* escribió, en 1790:

> La salud es conveniente entre ambos sexos: porque si los hombres deben ocuparse de varios destinos que requieren fuerza y agilidad, del mismo modo hay bastantes mujeres que están precisadas a trabajar corporalmente para ganar su vida, y cuando esta razón no hubiera, bastaría la que tienen todas las señoras y no señoras, como es la de parir y criar hijos robustos. Esto importa más de lo que parece, y si todos los legisladores ordenasen sus leyes en cuanto a la infancia con la prudencia de Licurgo, serían más universales los maravillosos efectos que se vieron en Esparta. Licurgo estableció que las muchachas se ejercitasen igual que los muchachos en los juegos militares, y no lo hacía, como dice Plutarco en la vida de aquél, para que siguiesen la profesión de las armas, sino para que produjesen hijos inclinados a la milicia, y que pudiesen tolerar fácilmente las fatigas. El efecto de esta providencia y de otras encaminadas al mismo fin correspondió a los designios de su promulgador. En cierta ocasión preguntó una extranjera a Gorgo, mujer del rey Leónidas, ¿en qué consistía que las mujeres de Lacedemonia eran las únicas que tenían verdadero dominio sobre los hombres, y con razón respondió ésta: "porque también somos las únicas que parimos hombres invencibles".
>
> ¡Qué distinta es nuestra educación! Tan lejos está de fomentar una naturaleza varonil en las mujeres, que se les permite contraer desde niñas el vicio de asustarse por cualquier cosa, aun sin discernir entre los verdaderos peligros o imaginarios. Lloran por costumbre, y todo esto ocasiona una delicadeza y pusilanimidad, que llega a hacerlas inútiles para todo. Mr. Fénelon es de sentir que en esto hay una gran parte de afectación, y que no hay otro modo de vencerla que el desprecio, pues aunque no hayan de tener las mismas ocasiones que los hombres de manifestar valor, es bueno tenerlo para poder resistir los peligros imprevistos que ocurren a todos, y no asustarse sino de casos muy terribles. Las mujeres tienen tanto influjo en la primera educación física y moral de los niños, que por esto quería Platón que se les instruyese del mismo modo que a los hombres, conociendo que son muchas consecuencias para el estado sus errores o sus virtudes. (Amar, 1994.)

Así pues, desde tiempos inmemoriales ha prevalecido la idea de que la mujer, por medio de su cuerpo, tiene como misión más sagrada la maternidad, misma que ha sido considerada, de acuerdo con las épocas, como "misión sublime" o "deber patriótico". Al paso de los años, y debido a la explosión demográfica, esta última creencia se ha ido invirtiendo, aunque la conclusión es la misma: el cuerpo femenino no pertenece a las mujeres sino a la sociedad y a la cultura en la cual les tocó vivir.

Entre otras, estas ideas desanimaron a las mujeres para incursionar en las actividades físicas y deportivas que tuvieran un propósito de cultivo o desarrollo corporal, ya que la ideología dominante estableció a la delicadeza, fragilidad y coquetería como recursos para recibir la protección del hombre, quien, al contrario, "necesita" desfogar su fuerza en actividades fuertes, violentas (y emocionantes), las cuales "obviamente" son contrarias a la naturaleza femenina.

El hombre, nos dice la cultura dominante, es fuerte, agresivo, valiente; la mujer, su contraparte, en cambio es débil, sumisa y timorata. Estos estereotipos, construidos socialmente, han servido durante siglos para negar a las mujeres el ejercicio de sus derechos más elementales, como el derecho a la educación o a la libertad de decidir sobre su propio cuerpo.

Históricamente la actividad deportiva se desarrolló como un medio forjador de "hombres", en total enfrentamiento con la noción de "mujeres". Para cumplir estos fines, el deporte destacó todos aquellos valores que socialmente se identificaron con los varones y con las características motrices que resaltan las diferencias entre los sexos.

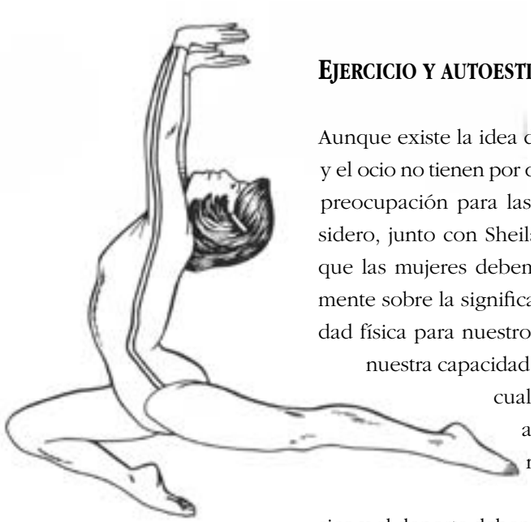
Las trabas que las mujeres han tenido que vencer para incorporarse a la práctica deportiva se explican, entonces, por el carácter eminentemente sexista del deporte.

Aunque en realidad no hay impedimentos físicos para que la mujer realice actividades físicas con fines educativos, higiénicos, recreativos o incluso competitivos, en sectores numerosos de la población, inclusive femenina, todavía se piensa que el ejercicio corporal resulta dañino para las mujeres porque puede lesionar los órganos de reproducción, es decir, bajo la ideología patriarcal, lo más importante de una mujer.

Para poder construir una sociedad más justa, con igualdad de oportunidades para las niñas y las mujeres, en relación con las que gozan los niños y los hombres, es necesario superar y oponerse a la opresión que sufre el sexo femenino, no solamente en lo que respecta a las cuestiones de la formación intelectual, sino también, a los aspectos de la educación física.

En ese sentido, es importante documentar el desempeño físico que las mujeres han tenido a lo largo de la historia para analizar las causas que las alejaron de la práctica del ejercicio. Así como demostrar que las mujeres poseen las cualidades

necesarias para destacar en el campo deportivo, en el cual han sido admitidas luego de una serie de batallas libradas por mujeres que no se rindieron a los prejuicios y limitaciones que en distintas épocas encontraron en la sociedad.



Ejercicio y autoestima

Aunque existe la idea de que el deporte y el ocio no tienen por qué constituir una preocupación para las feministas, considero, junto con Sheila Scraton (1992), que las mujeres debemos pensar seriamente sobre la significación de la actividad física para nuestro bienestar y para nuestra capacidad de afirmarnos en cualquier situación o ambiente en que nos encontremos.

El ejercicio físico y el deporte deben ser considerados como un vehículo potencial para reducir la opresión de la sociedad sobre las mujeres, ya que a través de su práctica se obtiene el dominio y control corporal, lo cual se traduce en una percepción distinta de la realidad y en el incremento de la seguridad personal y la autoestima.

La autoestima es un término acuñado por Carl R. Rogers, significa la actitud que cada quien hace acerca de su persona para enfrentar los desafíos de la vida; para comprender y superar sus problemas y para defender su derecho a ser feliz, respetando y defendiendo sus intereses y necesidades. La autoestima tiene dos componentes: un sentimiento de capacidad personal, y un sentimiento de valor personal; en otras palabras, es la suma de la confianza y el respeto por sí mismo.

La autoestima es un elemento indispensable para el proceso de convertirse en persona. El modo como sentimos, qué y cómo pensamos, qué somos; la visión íntima que tenemos de nosotros mismos afecta nuestro autoconcepto y por ende las respuestas que damos a los diversos acontecimientos de la vida. De la autoestima depende en parte el éxito o fracaso de lo que hacemos. Con una autoestima elevada cada día que pasa se fortalece la confianza y el respeto por uno mismo, a la vez se comprende uno como persona y acepta a los demás.

Hoy las sociedades occidentales han reivindicado el derecho de las mujeres a tener acceso a la educación física y al deporte. Este derecho constituye, además, una necesidad para el desarrollo integral y equilibrado de las mujeres. Cuando éste se ignora, se limita la calidad de vida del sexo femenino.

El deporte y la actividad física pertenecen a todos los seres humanos. A través de éstos se proveen oportunidades para experimentar el éxito, el logro de metas, el trabajo en equipo, y, en ese sentido, momentos de realización personal.

El ejercicio físico y el deporte pueden ser un gran medio de emancipación para las mujeres, ya que su práctica contribuye a su desarrollo y bienestar físico y a despertar en ellas una conciencia personal que contribuya al desarrollo de la autoestima y la seguridad en sí mismas.

Sin embargo, es necesario revisar el patrón masculino que subyace en las prácticas deportivas. El deporte ha de

contribuir a integrar la diversidad social independientemente de valores jerarquizados y preestablecidos, ha de dar cabida a todas las personas, olvidando su procedencia masculina o femenina; en este proceso es necesario construir patrones deportivos en que las diversas características motrices de los hombres y de las mujeres encuentren un lugar (García, 1994).

Desde la escuela, los profesores y profesoras de Educación física pueden contribuir a la desconstrucción de prejuicios para superar las desigualdades entre niños y niñas, hombres y mujeres. Milagros García y Consuelo Ansis han analizado el problema y han establecido que en el medio escolar español (desafortunadamente aún no se cuentan con estudios realizados en el medio mexicano) existen prejuicios como los siguientes:

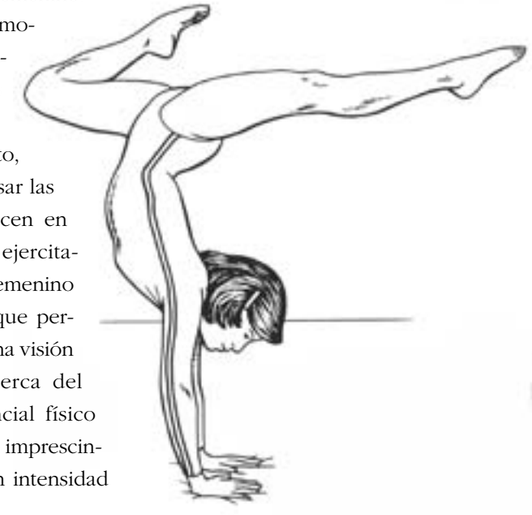
1. A los niños les encanta el ejercicio físico; las niñas lo aborrecen.
2. Los niños son mejores en las actividades físicas porque son superiores físicamente.
3. Las niñas son naturalmente más torpes.
4. Los niños saben trabajar en equipo, las niñas no.
5. Muchas de las actividades que gustan a las niñas, jamás gustarán a los niños (y viceversa).
6. Las niñas no saben esforzarse; los niños sí.
7. Las niñas se automarginan en las actividades físicas.

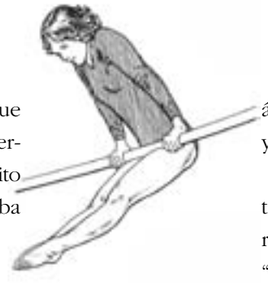
El deporte y la ejercitación física pueden ser elementos que contribuyan a la emancipación femenina y a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria para ambos sexos. Si esto no se tiene en cuenta, la práctica deportiva puede ser un elemento de alienación, más que de liberación.

Por otro lado, en la actualidad, prevalecen en algunos países factores sociales, políticos y económicos, así como también tradiciones culturales, que limitan la participación femenina en la práctica deportiva. Sin embargo, también cada día hay más y más mujeres que se inician en algún deporte, en ocasiones, contraviniendo las normas sociales o las expectativas familiares y culturales.

Retomar la experiencia de algunas de ellas puede servir como ejemplo para que las niñas y las jóvenes transiten, a través del deporte y el ejercicio físico, por el camino de su emancipación.

Sin embargo, es claro que la práctica física o deportiva por sí misma no garantiza la autonomía ni la libre determinación del ser femenino. Ahora subsisten modelos que encajonan a las mujeres en ciertas prácticas; por lo tanto, es necesario revisar las ideas que subyacen en relación con la ejercitación del cuerpo femenino y aportar datos que permitan construir una visión más objetiva acerca del verdadero potencial físico de las mujeres. Es imprescindible trabajar con intensidad





en este sentido, pues recordemos que durante siglos se consideró que el ejercicio vigoroso estaba totalmente prescrito para el sexo femenino porque atentaba contra su *frágil naturaleza*.

Ejercitación y deporte

A principios del siglo XIX, en Europa, las mujeres que podían educarse lo hacían dentro de su propia casa y pertenecían a la burguesía y a la aristocracia. La educación de las niñas se consideraba un asunto privado. El objetivo de esta educación contraponía los conocimientos intelectuales a la feminidad. Así pues, el sentir general era que la educación de las mujeres debía reducirse a dotarlas de un barniz cultural y dominar algunas habilidades mientras se casaban. Estas niñas no realizaban ningún ejercicio físico, a excepción del que suponían las lecciones de baile, que algunos colegios religiosos integraban en sus programas, con un objetivo más de relación social que de práctica física.

Luego de que se instituyó la instrucción pública, siguió prevaleciendo la idea de que la educación de tipo intelectual y físico no era apropiada para las mujeres, ya que se les consideraba inferiores debido a razones tanto religiosas como pseudocientíficas.

En todo caso, hacia finales del siglo XIX, se consideró, otra vez, que la actividad física más apropiada para el sexo femenino era aquella que preparaba a las mujeres para la maternidad. Por su parte, la práctica deportiva entre las mujeres fue condenada en sus inicios desde los ámbitos religioso, moral, científico, social y estético.

El deporte, como juego reglamentado y organizado, contiene también los elementos para configurarse como vía educadora de primer orden

Bastarán unos ejemplos como muestra para evidenciar qué opinión merecieron las mujeres que osaron asomarse al "Olimpo atlético masculino" (García, 1994).

En la revista *Nineteenth Century,* de junio de 1899, la doctora y novelista Arabella Keanly escribe:

> La naturaleza gime viendo a la mujer moderna comprometer su verdadero destino, disipar locamente el patrimonio del infante y derrochar en ejercicios atléticos las energías futuras de la raza.

En la revista *Fin de Siècle*, de abril 15 de 1897, el Dr. O'Followell citaba un artículo de prensa en el que se comparaban los efectos de la bicicleta con los de la máquina de coser que, "Como es bien sabido, condenó a las costureras a la ninfomanía y a la histeria crónica". La ciclomanía, sostenía el articulista citado por O'Followell, provocaba "la misma excitación lúbrica, el mismo acceso a la locura sensual". O'Followell discrepaba de estas opiniones, pero afirmaba que era cierto que el ciclismo "procuraba sensaciones genitales voluptuosas, como consecuencia de lo cual una asidua ciclista de quince años había quedado pálida, debilitada y enflaquecida".

En contraposición a todo ello, en el Congreso Feminista de 1886, la presidenta, Marie Pognon, había levantado su copa para brindar por la "igualitaria bicicleta" que estaba a punto de liberar a su sexo.

Con el transcurso del tiempo, el deporte se adaptó a los cambios experimentados en la sociedad y la práctica deportiva se situó en un lugar privilegiado. Las recomendaciones para practicar algún deporte en las sociedades occidentales actualmente abarcan por igual a todas las edades, grupos sociales y, evidentemente, a ambos sexos. Sin embargo, el deporte sigue inspirándose en el modelo masculino, la reciente incorporación de las mujeres a la práctica del boxeo así lo demuestra.

De acuerdo con Milagros García y Consuelo Asins:

> No es de extrañar, pues, que las niñas y las mujeres, de forma mayoritaria, no sientan demasiada motivación para involucrarse en un modelo cuya rigidez provoca que sólo se encuentren perfectamente integradas aquellas personas que se ajustan por sus propias peculiaridades a esta práctica, ya que el deporte, en cualquiera de sus modalidades, con muy pocas excepciones (por ejemplo el deporte llamado recreativo, y no siempre) imitan y refuerzan el espíritu de competición masculina.
>
> Este modelo deportivo, continúan, valora la victoria o el triunfo por encima de todo lo demás; exige a sus practicantes obediencia ciega a las reglas y a la figura jerárquica del poder (el entrenador o entrenadora), aboliendo así el espíritu crítico.

El éxito justifica los medios, aunque estos no sean legales; se celebra la habilidad en evitar la penalización. Este tipo de deporte, más difundido en el ámbito escolar de lo que se supone, no sólo es sexista: no es de ningún modo válido educativamente; no sirve ni para las niñas ni para los niños, porque les enseña a ganar a como dé lugar, a costa de trampas, engaños o mentiras.

El deporte, como juego reglamentado y organizado, contiene también los elementos para configurarse como vía educadora de primer orden. Los diversos deportes no son más que instrumentos que tenemos a nuestro servicio para ayudarnos a construir una sociedad progresista. Medios que pueden ser educativos en la medida en que pueden colaborar a formar personas responsables, libres e iguales, capaces de elegir el propio destino.

A partir de los sesenta, al surgir un movimiento feminista fuerte y comprometido, las cuestiones relativas a la desigualdad entre hombres y mujeres comenzaron a recibir una atención analítica y política.

En el terreno educativo distintas investigaciones empezaron a dar cuenta de las desigualdades entre los hombres y las mujeres en diferentes aspectos del proceso de escolarización, pero la educación física fue olvidada en la mayoría de esos análisis.

Por lo tanto, conviene explorar la teoría existente en relación con el tema para desarrollar la comprensión entre género, educación física y deporte.

Antes de proceder al análisis, es conveniente aclarar la distinción entre los términos sexo y género. Ann Oakley presenta una definición del "sexo", aceptada por regla general, como la condición biológica de ser hembra o macho, y del "género", como los procesos sociales, culturales y psicológicos mediante los que se estructuran y reproducen la feminidad y la masculinidad (Scraton, 1992).

Mediante esa definición se reconoce que el "género" no es constante y varía según las culturas, a través de la historia y durante el ciclo de vida de un individuo. La distinción entre "sexo" y "género" es importante, porque socialmente muchas divisiones y diferencias entre hombres y mujeres se consideran consecuencia de diferencias sexuales.

En el campo de la educación física y el deporte, la distinción entre las actividades que realizan los hombres y las mujeres, los niños y las niñas, con frecuencia se explican en relación con las diferencias naturales y biofísicas. Sin embargo, en la actualidad se dispone de investigaciones que cuestionan los supuestos populares y las "verdades" académicas referidas a las diferencias sexuales fisiológicas o "naturales".[1]

El reconocimiento, tanto de la importancia de la construcción social del género, como de las di-

ferencias biológicas, permite desarrollar una visión más crítica y adecuada de las desigualdades entre los géneros en el deporte y en la Educación física, situando el debate en el marco de las estructuras globales de poder de la sociedad (Scraton, *op.cit*).

De acuerdo con Sheila Scraton, quien realizó sus observaciones en Inglaterra, hay ciertas características asociadas a las visiones estereotipadas de la feminidad y masculinidad que refuerzan poderosamente las expectativas sobre lo adecuado para niñas y mujeres y niños y hombres. En la escuela, estas imágenes se consolidan y reproducen como ideologías que constituyen la base de gestión política de las divisiones por género en la sociedad.

En las instituciones escolares, las niñas aprenden a través de la Educación física y el deporte cuál es el "físico" femenino, que otorga importancia a la apariencia y el control; mientras, por otro lado, se estimula a los niños para que desarrollen la fuerza física, la agresión y la confianza en su destreza física.

El sexismo en el escenario escolar

Los estereotipos sexuales afectan el desarrollo integral de los niños y de las niñas, pero, obviamente, son ellas quienes ven en la mayor de las veces limitadas sus expectativas de desarrollo intelectual, social y físico.

En este último aspecto, el asunto se agrava porque la escuela se ha centrado en el desarrollo de las cuestiones intelectuales, dejando de lado la dimensión física de los/las estudiantes, aunque la retórica oficial se jacte de perseguir una educación integral.

La escuela cumple la función de imponer la ideología dominante en la comunidad social, mediante un proceso más o menos abierto y explícito de trasmisión de ideas y comunicación de mensajes, selección y organización de contenidos de aprendizaje.

De este modo, los alumnos/as, al asimilar los contenidos explícitos del *curriculum* e interiorizar los mensajes de los procesos de comunicación que se activan en el aula, van configurando un cuerpo de ideas y representaciones subjetivas conforme a las exigencias del *status quo*. Entonces, la aceptación de este orden se convierte en algo inevitable, natural y conveniente.

La escuela se distingue como una de las más grandes fuerzas conservadoras de la sociedad. El aparato ideológico de la escuela sólo se distingue de los otros aparatos ideológicos por constituirse en el aparato ideológico dominante de la sociedad capitalista. Las normas, los valores y actitudes, aunque se aprenden también en la familia, a través de los medios de comunicación, así como por otros medios, son trasmitidos predominantemente por la escuela, pues ningún aparato ideológico del Estado supone de asistencia obligatoria, ni del número de horas diarias, ni de los años con que cuenta la escuela para su práctica ideológica.

La introyección ideológica que se efectúa en la escuela se da no sólo a través de los contenidos, sino de manera muy importante a través de las prácticas escolares, porque la ideología no existe fuera de las prácticas en las cuales se cristaliza.

En ese sentido, la escuela aparece como una institución privilegiada para reproducir el género, entendido éste como la construcción cultural de las diferencias sexuales, según lo plantea Joan W. Scott.

Los mecanismos invisibles de la discriminación

Diversos estudios han puesto en evidencia que en la escuela se producen mecanismos sutiles e invisibles que día a día contribuyen a reforzar la desigualdad de oportunidades en detrimento de las estudiantes. Algunos de ellos han develado un trato diferenciado para las niñas en la escuela, en especial en cuanto a los mensajes que reciben en su formación científica –imágenes en los libros, expectativas de las/os docentes, formas de interacción en el aula, etcétera– en donde con claridad se perfilan las áreas científicas como conocimientos propios para los hombres.

Por otro lado, los libros de texto, de consulta, cuentos y otros materiales contienen rasgos sexistas muy evidentes. Han sido concebidos desde una cultura que discrimina a las mujeres y a los valores y tareas que se consideran propios de éstas.

Por lo general, en estos textos se ignora la presencia de las mujeres en la sociedad, su protagonismo y sus aportaciones a la vida colectiva. Además, al silenciar las aptitudes y posibilidades personales de las mujeres y al utilizar un lenguaje masculino se dificulta que las niñas puedan vincularse e identificarse con los textos.

Aunque se cree que las desigualdades educacionales por razones de sexo están próximas a desaparecer, todavía está lejos de erradicarse la discriminación entre hombres y mujeres frente a sus posibilidades de educación y, luego, de empleo.

Más aún, la diferenciación por sexo se mantiene en las diversas orientaciones de los estudios, con una gran sanción social para aquellas mujeres a quienes no se les permite aún enrolarse en modalidades tradicionalmente reservadas a las mentes masculinas.

Si bien es el mismo *curriculum* para niños y niñas, la escuela no es neutra, porque a través de una "pedagogía invisible" se trasmite la discriminación entre los sexos, sobre todo a partir de estructuras de conocimiento implícitas en los contenidos, técnicas de enseñanza, sistemas de evaluación, medidas disciplinarias, etcétera.

La persistencia de la desigualdad de oportunidades entre niños y niñas se debe a que el principio de igualdad entre los sexos, aunque sea aceptado, rara vez se ve garantizado en la práctica concreta educativa. Ésta se encuentra mediatizada por administradores de la educación y docentes y, mucho antes, por los padres que sin tener conciencia de ello consolidan modelos sexuales estereotipados.

Sin darse cuenta los/as docentes refuerzan en los/as alumnos los estereotipos sexuales al asignarles tareas "propias de su sexo". Por un lado, las niñas serán las encargadas de preparar los alimentos y limpiar los utensilios, en tanto que los niños tal vez los repartan, y claro, se coman los alimentos.

Otro medio a través del cual se encajona a los niños y niñas es el del juego. Por lo general los niños serán los villanos y las niñas las víctimas, o en policías y ladrones, el papel del jefe de la banda, por supuesto, rara vez podrá ser desempeñado por una niña.

Los ejemplos antes mencionados no son sino una muestra de los estudios y los temas que en la actualidad se están abordando y que ponen en evidencia el carácter sexista de la escuela. Es por lo tanto tarea de las maestras y los maestros construir nuevas maneras de comprender el significado de los sexos, con el fin de promover cambios que posibiliten las mismas oportunidades de desarrollo social, cultural, emocional y físico, tanto para los hombres como para las mujeres del presente y del futuro.

El sexismo y el patio escolar

Estudios recientes muestran gran coincidencia entre lo que sucede en los patios de las escuelas primarias y en los salones de clase. En general, se observa que los niños dominan el espacio y juegan

[1] Elizabeth Ferris y Ken Dyer realizaron proyectos de investigación llevados a cabo en todo el mundo que medían características fisiológicas, como la inspiración máxima de oxígeno, la resistencia, la fuerza y las diferencias hormonales. Sus investigaciones cuestionaron, si no refutaron, los supuestos aceptados acerca de las diferencias sexuales físicas y fisiológicas.

a perseguirse activamente, mientras que las niñas suelen ocupar la periferia o las zonas "tranquilas" del patio junto con los niños más pequeños. Se ha observado que muchos niños practican juegos de manipulación física, para los que necesitan una gran zona, mientras que las niñas juegan sin utilizar mucho espacio y hablaban entre sí continuamente como parte de su actividad. Estas observaciones han sido corroboradas por muchos profesores de primaria (Askew, 1998).

En 1974 Roger Hart realizó una investigación sobre la percepción y el conocimiento espacial en niños y niñas y llegó a concluir, entre otros aspectos, que el medio es utilizado como un instrumento de socialización.

Hart observó que las niñas están mucho más limitadas por sus madres, padres y profesores/as en su movilidad espacial y en el tipo de manipulación del medio. Es decir, se les restringe mucho más en desplazamientos que pueden realizar solas, ya que se les protege más que a los niños de posibles accidentes, al mismo tiempo que se les sanciona más sus iniciativas de explorar o manipular. Así, no sólo se les niega una posible área de competencia y aventura, sino que dichas restricciones pueden afectar su confianza en estas áreas. Tanto la falta de experiencia, como la falta de confianza tienden a disminuir las habilidades espaciales de las niñas y pueden generalizarse a otros tipos de problemas.

Conclusión

Puede decirse que los estereotipos y sus restricciones no favorecen en las niñas el desarrollo de habilidades para utilizar el espacio y conseguir metas propias.

Si una sociedad democrática tiene sus raíces más sólidas en la escuela, ésta debe ser integradora sin discriminación por razón de sexo, pertenencia social, creencias, etcétera. Esta escuela ha de partir, también, de la idea de que su espacio es un espacio a compartir. Todas y todos deben disfrutarlo en igual medida, porque tienen los mismos derechos. La edad o el sexo no pueden convertirse en factores que limiten la movilidad; la agresividad y la fuerza física no deben ser factores que favorezcan su apropiación (García, *op.cit.*).

Es importante que todos los docentes participemos en la construcción de un escuela no sexista, tomando en cuenta que nuestros alumnos y alumnas son una unidad biopsicosocial. Es decir, no se aprende sin el cuerpo, sino a través de él. La Educación física debe ser considerada inherente al proceso educativo, integrando, no separando, la noción mente-cuerpo. La investigación en relación con la Educación física y la construcción del genero aún es muy incipiente y, en consecuencia, representa un enorme reto para todos/as los educadores, independientemente de nuestra especialidad pedagógica.@

Bibliografía

Amar y de Borbón, Josefa. *Discurso sobre la Educación física y moral de las mujeres*, España, Editorial Cátedra, Instituto de la mujer, 1994, 270 pp.

García, Milagros, *et al.*, *La coeducación en Educación física*, España, 1994, 77 pp.

Scraton, Sheila. *Educación física de las niñas; un enfoque feminista*, España, Editorial Morata, 1992, 151 pp.

En Educación física… ¿no hay discriminación sexual?

Especialización en Estudios de Género

Brenda Cruz Sánchez

Como educadora física que ha transitado por los diferentes niveles educativos, desde preescolar y hasta educación superior, considero que la Educación física aún se encuentra en la lucha por ser reconocida, valorada y aceptada en el ámbito educativo, desde la perspectiva de la formación del docente, como en la de los educandos. No se ha reflexionado en la trascendencia que la práctica de la actividad física tiene en la vida del ser humano, tanto en las/los bebes, niños, púberes, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores, pues repercuten en la salud física y emocional del individuo.

Estaba consciente que en la práctica de la Educación física, como en la del deporte, existe la marginación de la mujer. Una de las causas es la biológica, pues se considera que los hombres y mujeres somos diferentes en cuanto a capacidades físicas, por un lado, y por otro, la práctica deportiva descalifica la feminidad (pasiva, sumisa, suave); la práctica del deporte demanda arrojo, agresividad, impulso, características ideológicamente reconocidas como masculinas.

Es a partir de la especialización en estudios de género que puedo identificar que también en la clase diaria de Educación física reproducimos situaciones en las que está presente el sexismo, entendido éste como la discriminación sexual que ejercemos para con las niñas, las jóvenes y las mujeres. ¡Cómo no!… si los educadores con nuestra formación, valores y actitudes reproducimos de manera inconsciente los roles establecidos y aceptados por la sociedad, segregando y marginando a las mujeres.

Con el fin de ubicar el porqué los educadores físicos de manera inconsciente discriminamos a las niñas en la clase de Educación física, comentaré brevemente sobre la formación docente de la profesora y del profesor de esta disciplina.

Desde sus raíces históricas la formación de los docentes de Educación física fue diferenciada para los hombres y para las mujeres.

Los grupos no eran mixtos, el plan de estudios era diferente para las mujeres; los

deportes como la lucha, el box, el beisbol, y el futbol eran practicados sólo por los varones. Las mujeres realizaban actividades artísticas como la danza y la gimnasia rítmica, consideradas como actividades femeninas.

Durante muchos años la carga académica estuvo centrada en el aspecto deportivo, motivos por lo que los y las profesoras egresaban más que como educadoras/es físicas, como **profesoras/es de deportes**, con una ideología estereotipada del ser hombre, o del ser mujer. Ciertamente los estereotipos sexuales y sus restricciones no favorecen el desarrollo de las habilidades y destrezas; además, no podemos ignorar los aspectos simbólicos, el comportamiento, la comunicación, los mensajes no verbales, que muestran la superioridad o la inferioridad.

En la década de los setenta, el modelo educativo cambió: el plan de estudios se hizo único para hombres y mujeres. También se modificó su carga académica, se manejaron contenidos psicopedagógicos, fisiológicos y sociales.

La práctica de la educación física escolar ha evolucionado lentamente. Hay estudios importantes en cuanto a las capacidades físicas y su incidencia según el sexo. Éstos demuestran que hay muy pocos argumentos científicos que apoyen la visión de la inferioridad entre niños y niñas.

La diferencia en las capacidades físicas se presenta hasta la pubertad. La *velocidad* y *la agilidad* no presentan diferencias significativas sino incluyen la fuerza. El *equilibrio* y *la resistencia* aparecieron como neutros, esto significa que son iguales para niños y para niñas. Respecto a la *fuerza*, encontramos un carácter masculino fisiológicamente determinado por la testosterona, hormona sexual masculina que favorece el desarrollo muscular e implica potencia.

Este estudio nos lleva a considerar que la diferencia de comportamientos en la práctica de actividades físicas que marcan diferencias entre niños y niñas no son de origen sexual, sino de género y de carácter social.

A continuación se presentan ejemplos de las clases de Educación física, respecto al uso del lenguaje, materiales y espacio.

El lenguaje

El lenguaje en la clase de Educación física, o en la práctica de actividades físicas y/o deportivas, encontramos comúnmente que lo femenino es un refuerzo negativo: “No seas cursi”, “pareces niña”, “te mueves como mariposa”, “no llores,… ¡qué!… ¿eres niña? En cambio, lo masculino es un refuerzo positivo “échale”, “demuestra que tienes”, “duro con él”, “vamos campeón”, “tú puedes”. También es común que el profesor y la profesora se dirijan a la niña como linda, chiquita, pequeña, nena, y a los niños como fortachón, superman, campeón. Aquí, podemos detectar las expectativas que el o la profesora espera en la participación de los niños o de las niñas.

El lenguaje no sólo es un instructivo de comunicación y de trasmisión de ideas, sino que además es un instrumento de clasificación e interpretación de la realidad.

Los materiales

Debemos tener en cuenta que la tradición cultural y la influencia del deporte han condicionado la forma de selección de éstos.

Sabemos que los niños y las niñas pasan más tiempo practicando actividades que socialmente se etiquetan para su sexo. Si un material se identifica como femenino, los niños suelen rechazarlo, por ejemplo aros, cuerdas, listones, resortes, mascadas, costalitos, etcétera.

Si un material se identifica como masculino, todo tipo de balones y pelotas, los niños y las niñas entrarán en competencia por él; las niñas cuando no logran quedarse con algún balón o pelota tienen actitudes de inhibición o de rechazo.

Es fundamental modificar la valoración sexista del material que limita las posibilidades de aprendizaje y experiencias motrices.

Todo tipo de material es útil tanto para niñas como para niños, y lo es por la función que tiene en el desarrollo de capacidades y conductas motoras y no por su vinculación a uno u otro sexo.

El espacio

Puede verse con facilidad el uso del espacio. Los niños mayores expulsan a los más pequeños y a las niñas de los lugares que ellos prefieren.

Las niñas condicionan su espacio a una menor movilidad, evitando la agresividad al sentirse molestadas por los niños; esta actitud de los años escolares apa-

rece después como natural. En la escuela secundaria, las chicas ya ni siquiera se plantean que tienen el mismo derecho a utilizar el espacio como lo hacen sus compañeros. Esto lo podemos ver en los espacios de recreo en donde los niños ocupan el mayor espacio, juegan a corretearse, patear y lanzar pelotas; en tanto, las niñas se mantienen en pequeños grupos. Esto simbólicamente representaría que los hombres ocupan el mundo público y la mujer el lugar del mundo privado.

En resumen si el *curriculum* oficial plantea "igualdad de oportunidades", y no presenta discriminación en relación con el sexo, esta discriminación se manifiesta ostensiblemente en el *curriculum* oculto, trasmitido la mayoría de las veces de forma inconsciente, inserto en las relaciones interpersonales de profesorado y alumnado, formado básicamente por las creencias, normas, actitudes y expectativas, tanto de las unas/unos como de las otras/os.

La actitud del profesorado, así como la metodología que utiliza las expectativas que mantiene y los contenidos que prioriza, provocan, por un lado, que las niñas, exceptuando una pequeña minoría, se sientan poco motivadas, incómodas, en ocasiones ridículas, y ante situaciones de fracaso acaben inhibiéndose, o lo que es peor, constatando su inferioridad y creyéndola cierta. Por otro lado, se refuerza el modelo histórico masculino, privando también a los niños de todo un mundo de experiencias, de vivencias motrices y psicológicas.

Todas las prácticas físicas etiquetadas como femeninas están minusvaloradas, precisamente porque se les ha colocado culturalmente en el ámbito femenino, no porque en sí mismas no sean útiles, motivantes y enriquecedoras pata todos y todas las personas que las practican.

La cooperación, tolerancia, ayuda a los demás, sensibilidad y sentido estético son aptitudes y actitudes que deben formarse tanto en los varones como en las mujeres.

La Educación física tiene todo un universo de prácticas, que más allá de la connotación de género, deben ajustarse a estos propósitos si de verdad se pretende alcanzar una sociedad más justa y más solidaria. La tarea es, entonces, resolver a través de la labor educativa las desigualdades genéricas, con el objeto de colaborar en la construcción, desde la óptica de *los derechos humanos*, de una sociedad mas igualitaria y auténticamente democrática.@

La construcción de la identidad materna y el ejercicio del maternazgo en la escuela

María de Lourdes García Acevedo

Para entender cómo y por qué se ejerce el maternazgo en la institución escolar es necesario remitirse a la construcción de la identidad y subjetividad femenina, ya que es ahí donde podemos encontrar la clave para comprender la satisfacción y "gozo" de las maestras cuando practican el maternazgo.

La identidad de cada género es construida socialmente. De acuerdo con Lagarde, la identidad "es el conjunto de características sociales, corporales y subjetivas que caracterizan a un hombre o mujer de manera real y simbólica de acuerdo con la vida vivida" (1993:803).

La identidad de las mujeres se construye con la concepción patriarcal del mundo: "la ideología de la feminidad es *el ideal maternal, la noción de incompletud*, no ser consideradas sujetos sino objetos (para otros) y el deseo de ser dominadas, entre otras cosas". Asumen como propia esta ideología para ir conformando su identidad.

En cambio los hombres construyen su identidad como seres completos, como centro del mundo, sujetos de la historia, poseedores de la razón, de la verdad y del bien; se asumen como seres superiores a las mujeres, como los únicos capaces de descubrir y crear, con la capacidad de juzgar, castigar y perdonar. "Los hombres como género tienen asegurado el dominio en el mundo y las mujeres como género tienen asegurado el cautiverio" (Lagarde).

Así, la cultura patriarcal crea una identidad sexuada, una identidad de género, en donde las mujeres tienen el ideal maternal como centro y condición de existencia, es, según Burín, el eje constitutivo de la subjetividad femenina.

La subjetividad de los sujetos también es resultado de esta separación de los géneros, pues se va conformando una vez que se interiorizan la completud o incompletud, según el género. La subjetividad es la forma de ver el mundo, de sentir, de pensar y de accionar sobre la realidad (Lagarde: 1993). De esta manera, las mujeres elaboran una particular concepción del mundo y de la vida, a partir de su condición de género. Lograr la completud

es, entonces, el imperativo de las mujeres. Para ello requieren la presencia masculina; así, las mujeres existen en tanto son esposas, madres, hijas del señor X, hermanas de "fulano"; la condición de su existencia es ser de otros y para otros.

La maternidad constituye una de las formas de "realización" de las mujeres, según el mandato patriarcal, pero debemos señalar que no se requiere parir para ejercerla, basta con estar dispuesta a servir y atender a los demás, en muchas ocasiones, incluso, en detrimento de su propia persona.

De esta forma, las mujeres son madres de sus hermanas/os, amigas/os, parientes enfermos, alumnas/os, hijas/os, y de su pareja son "madresposas". "La dependencia vital de las mujeres se plasma en los otros: ellas viven por y para los otros, en una relación asimétrica, ya que los otros sólo viven con ellas. Para ellas los otros son el núcleo del sentido de la vida, y el límite de su existencia personal y genérica: en los otros se dirime la completud de las mujeres" (Lagarde, 1993: 248).

La mayoría de las mujeres ejercen el maternazgo con gusto, orgullo y satisfacción, porque cumplen con lo que su identidad y subjetividad les exige, además se evitan la recriminación de los otros, la crítica social de ser malas mujeres, y sobre todo la culpa, que es una de las formas de control social hacia el género femenino.

Cabe decir que existe una contradicción social en relación con la maternidad, pues por un lado "se desjerarquiza el hecho maternal como trabajo social y en el momento subsiguiente se glorifica la maternidad como un hecho sublime de la naturaleza, restándole ese carácter de dura y compleja labor" (Burín: 129).

Es esa idealización social de la maternidad, la que lleva a las mujeres a cumplir el papel con agrado, aun cuando en el deseo maternal se subordinen otros anhelos y deseos femeninos (hablar de los otros deseos de las mujeres y de la represión de éstos por la sociedad). Pero el ejercicio del maternazgo no implica sólo la entrega, el amor, el servicio a los otros, existe una ambivalencia de amor-odio, poder-subordinación, que lleva a las mujeres a manipular, enfrentarse y chantajear a los que están a su alrededor y a dominar a los que son inferiores a ella en edad, escolaridad, jerarquía social y laboral. "Los únicos a quienes puede oprimir la mujer son a quienes están bajo sus órdenes y bajo su cuidado" (Lagarde, 1993:418).

Las mujeres no escapan a la estructura de poder opresivo de la sociedad patriarcal, tanto por sufrirlo, o por ejercerlo; lo hacen inferiorizadas por su género, pero con el poder que les confiere su clase, su relación de parentesco, su edad, entre otros. "Pero este poder no se expresa simbólicamente, está oculto" (Valenzuela), en la imagen de madre abnegada.

Estas formas de ejercer el poder también son

aprendidas y reproducidas por las propias mujeres, quienes al no acceder a otros poderes que son monopolio exclusivo de los varones, usan estos mecanismos de "negociación y control".

Así pues, el maternazgo también implica dominio sobre las hijas/os, las alumnas/os, los y las empleadas, a veces más oculto o más visible, al fin y al cabo la sociedad lo confiere, lo acepta, lo defiende y lo reproduce.

No existe la intención de abordar a profundidad las implicaciones del ejercicio de la maternidad, pues hoy nos ocupa hablar del maternazgo en el espacio escolar, por lo cual haremos referencia en particular al maternazgo de las maestras.

Ya hemos dicho que todas las mujeres ejercen algún tipo de maternazgo, pero en particular las maestras se encuentran en un lugar clave, con condiciones específicas que las llevan a cumplir este papel de una forma más concreta.

La escuela, como institución que comparte con la familia la tarea de educar y socializar a las y los individuos, posibilita, legitima y promueve que quienes se hacen cargo de tal labor, ejerzan sobre los infantes el poder que les confiere el mayor cúmulo de saberes académicos y experiencias. Si a ello aunamos el hecho de la feminización de las instituciones educativas, entenderemos porque en la escuela se posibilita el ejercicio del maternazgo.

En el desempeño docente se ponen en juego todos los recursos cognitivos, la experiencia de vida y también las emociones; "el vínculo afectivo en la enseñanza básica constituye el puente que posibilita la trasmisión de contenidos (cognitivos, disciplinarios, morales, etc.) con base en la cual se define la función docente" (Sandoval y Aguilar:124).

Así pues, tal vínculo afectivo se presenta independientemente del género de alumnos/as y docentes, no obstante, en el caso de las maestras, éste suele aflorar de manera recíproca con sus pupilos/as.

De esta forma, el maternazgo de las maestras se presenta tanto por su función de socializadoras, cuidadoras y educadoras, así como porque también son "apapachadoras" y represoras.

Las maestras expresan satisfacción por su trabajo con seres humanos en formación, ello constituye la principal fuente de satisfacción y valoración. Hablan del cariño que les genera la convivencia con sus alumnas/os y, en otros casos, del nivel de estrés que les produce el trabajo con 30 o 50 alumnos/as.

> Estoy convencida de que me gusta trabajar con los niños y niñas, aunque es una tarea difícil, porque este material humano no se puede echar a perder; sin embargo, esto me reporta satisfacciones personales. (Maestra de preescolar, noviembre, 1997.)
>
> El trato con los niños siempre me fue gratificante. Mis grupos eran muy grandes (50 niños) y siempre me encariñaba mucho con ellos. (Supervisora de zona de preescolar, noviembre, 1997).

Las maestras también observan su trabajo como de gran responsabilidad, aunque, como ya se analizó, los niveles salariales y el reconocimiento a tal labor no corresponde a la importancia de esta función.

La labor docente de las maestras corresponde con su identidad y subjetividad, por lo cual expresan agrado, satisfacción y responsabilidad, aunque estos sentimientos se combinan con el cansancio, el estrés y la desilusión debida a las pocas posibilidades de mejoría de sus condiciones de trabajo.

Las maestras ejercen el maternazgo en todos los espacios de su vida; otras mujeres incorporadas a carreras feminizadas por lo menos no lo hacen en su trabajo, en cambio, las docentes lo hacen doble o triplemente de manera formal, en una o dos plazas, además de la atención materna a sus hijos.

Cuando las maestras no ejercen el maternazgo son criticadas, tanto por no "apapachar", como por ser demasiado complacientes con los educandos. La sociedad,

las autoridades escolares, las madres y padres de familia, así como los y las alumnas, exigen esta actitud ambivalente de parte de las maestras. Se les autoriza a reprender y castigar, cuando ello es necesario, y por otro lado, se les sugiere ser comprensivas, tolerantes y cariñosas.

Hay un desgaste físico y emocional mayor en las maestras por el ejercicio del maternazgo, pues no sólo implica la atención propiamente educativa. El involucramiento sentimental lleva a las maestras a actuar más allá, a preocuparse, a ser consejeras de las madres de familia que acuden a plantear sus problemas económicos y familiares. También tratan de ser psicólogas con sus alumnas/os que manifiestan tener algún conflicto. Por ello, de las enfermedades que las maestras llegan a padecer se encuentran algunas relacionadas con la salud mental. Según la investigación realizada por Márquez, Talamante y Garduño, el perfil de enfermedades que presentan comúnmente las maestras es: enfermedades psicosomáticas, colitis, gastritis, hipertensión, migraña y neurosis de todos tipos. Asimismo, las referidas a la salud mental son: insomnios, irritabilidad, dolores de cabeza, angustia, temores, depresión y alucinaciones.

Todo ello, resultado de su doble o triple jornada de trabajo; de las condiciones del mismo, que en la mayoría de los casos no son adecuadas, debido al mal estado de las instalaciones escolares; al tipo de alimentos y momentos en que se ingieren; a las presiones de las autoridades; a la descalificación de su trabajo; a la falta de estímulos, y a las múltiples formas y tiempos de ejercer el maternazgo.

Así, el "ser para otros", en el caso de las maestras, resulta una labor compleja, difícil y desgastante, pero muy gratificante para la identidad cautiva de las docentes.@

Bibliografía

Amorós, Célia, *Feminismo, igualdad y diferencia*, Col. Libros del PUEG, México, Coordinación de Humanidades, UNAM, 1994.

Beauvoir, Simone, *El segundo sexo*, México, Alianza Editorial, 1992.

Burin, Mabel, *Estudios sobre subjetividad femenina-mujeres y salud mental*, Argentina, Gel, 1987.

Fagetti, Antonela, "La transformación de la maternidad en el campo", en González Montes, Soledad y Vania Salles, *Relaciones de Género y Transformaciones Agrarias*, México, Colmex, 1995.

Lagarde Ríos, Marcela, *Memoria del curso metodología de trabajo con mujeres*, Managua, OIT, OPS, 28 y 29 de abril de 1992.

——. *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, UNAM, 1993.

Lamas, Marta (compiladora), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Porrúa y PUEG/UNAM, 1996.

Márquez, Talamante C. y M. A. Garduño, *La salud, enfermedad de las maestras: Una experiencia participativa*, México, CIESAS, 1994.

Sandoval, Etelvina y Citlali Aguilar, "Ser mujer, ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical", en PIEM, *Textos y Pre-textos 11 estudios sobre la mujer*, México, El Colegio de México, 1991.

Scott, Jean W., *El género, una categoría útil para el análisis histórico*, en Amelang, James y Mary Nash (compiladores), Historia y género: *Las mujeres en la Europa Moderna Contemporánea*, Edicions Alfons, El Magnánime Institució Valenciana D´Estudios I Investigación.

Testimonios de maestras-alumnas de la segunda generación del diplomado en Género y Educación, nov. 1997.

Valenzuela, Ma. de Lourdes y Cecilia Talamante, *En la escuela… ¿soy madre de mis alumnas y alumnos?,* México, folleto publicado por Grupo de Educación Popular con mujeres, 1995.

Las unidades semánticas de aprendizaje: una posibilidad para el trabajo en la escuela rural multigrado

Eréndira Santiago Domínguez

¿Trabajar con un grupo multigrado?

Ser profesora de primaria es una de las profesiones con mayor responsabilidad, pues participamos de manera importante en la formación de niñas y niños, además de tratar con madres y padres de familia, autoridades educativas, etcétera. Es decir, lo que realizamos con los alumnos es evaluado por los demás, quienes de alguna forma han vivido y/o conocen lo que ahí se desarrolla. Esta responsabilidad se vuelve aún más especial cuando se trabaja con grupos multigrados.

Recuerdo cuando me presenté a trabajar a la escuela primaria rural multigrado "Lic. Benito Juárez", ubicada en la comunidad del Aguaje del Zapote, Mixtepec, Juquila, Oaxaca. No sabía qué hacer con niños y niñas de diferentes grados, quienes demandaban diferentes necesidades. Los primeros días terminaba las clases con la garganta lastimada; además de que no me alcanzaba el tiempo, este se iba en explicaciones y revisiones por grado; cuando trabajaba con un grado el resto de los niños se ponían a jugar, platicar, pelear; el salón de clases terminaba como un pequeño mercado. Los avances en el aprendizaje de los estudiantes eran casi imperceptibles.

Así, era mi obligación encontrar una forma diferente de organizar las actividades, de tal suerte que se atendieran a todos al mismo tiempo, y que cada uno de los estudiantes interactuara con los textos y que éstos les fueran comprensibles. Lo fundamental para lograrlo era encontrar un principio de globalización de los contenidos del *curriculum* formal[1], es decir, no trabajar con las asignaturas de manera aislada. El problema era cómo hacerlo.

Unidos por las mismas inquietudes, desesperaciones y frustraciones laborales, un grupo de maestros conformamos un colectivo de reflexión sobre qué y cómo hacer el trabajo en nuestra aula.

El colectivo tiene como objetivo transformar la práctica docente a partir de nuestros saberes, pensamientos, hechos, sentimientos... Fue así como se consolidaron las Unidades Semánticas de Aprendizaje (USA), para que los alumnos comprendieran los textos escolares. Esta propuesta se basa en trabajar el conocimiento de manera globalizada, dándole una participación activa tanto al docente como a los estudiantes.

¿Dónde desarrollamos nuestra experiencia de trabajo?

La puesta en práctica de la propuesta se efectuó en el estado de Oaxaca, en la región de la costa, en una comunidad rural llamada "Aguaje del Zapote". Esta comunidad cuenta, aproximadamente, con 325 habitantes. La mayoría de las casas son de palapas y palma real; la gente es respetuosa, amable y compartida. "Aguaje del Zapote" es muy pintoresco, pues se encuentra cerca de una laguna rodeada de manglares y garzas; las viviendas están cerca de dos cerros y otras más se encuentran en una loma, que sólo se llega a ella por calles y caminos muy angostos. Los árboles que predominan son: cocoteros, limonares, nanchales y almendrales.

Las USA fueron aplicadas en la escuela multigrado "Lic. Benito Juárez", que cuenta con una biblioteca y tres salones, de los cuales sólo uno se construyó con el apoyo del gobierno, el resto se construyó con la ayuda de los ciudadanos. Pero, ¿qué es una escuela multigrado? Es aquella donde un docente atiende de dos grados en adelante. En mi caso atendía a los grados de cuarto, quinto y sexto de primaria; además de estar como directora comisionada. Los niños y niñas de estos grados se encontraban en un salón; en total sumaban 23 alumnos.

Las unidades semánticas de aprendizaje (USA)

[1] Plan y Programa de Estudios de la Educación Primaria de la SEP/1993.

Las USA se trabaja en diferentes fases. Dichas fases se describirán a partir de dos experiencias de USA, trabajadas en tiempos diferentes.

Partiendo de las inquietudes de los estudiantes

En esta fase, se retoma la idea de la importancia de considerar lo que desea aprender el niño, con el fin de globalizar los contenidos que se trabajarán en el aula, y que no sólo quede una correlación de contenidos buscados por el docente es quien también los relaciona y los agrupa para la planeación de sus clases.

Para elegir el tema, los estudiantes escribieron en una hoja lo que querían aprender y por qué lo querían aprender; por ejemplo, decían: "Yo quisiera ver por qué las cámaras graban cuando uno está hablando frente de ese aparato, y también por qué graban la tierra y los animales." (Reynaldo, quinto de primaria.) "A mí me gustaría hablar del mar porque quiero saber cómo nacen los peces en el agua, por eso es importante hablar del agua y cómo crece el mar." (Silvia, cuarto de primaria.) "A mí me gustaría ver cómo era antes nuestro pueblo, porque quiero ver qué cosas había antes, qué cosas hacían los antepasados." (Olga, sexto grado.)

Cada uno de los alumnos fue dando sus argumentos para elegir el tema; se escucharon todos los argumentos del por qué era importante aprender más sobre "el tema...". Se escogieron algunas de las inquietudes, y de ellas se seleccionó una para iniciar; las demás no se descartaron, se anotaron en una hoja para que al término de la USA fueran abordadas.

Todas las inquietudes de los estudiantes se fueron desarrollando durante el ciclo escolar. Con esto se trata de tomarlos en cuenta a todos, pero en diferente orden, para trabajar los contenidos propuestos por el programa educativo, así como los que ellos manifiestan.

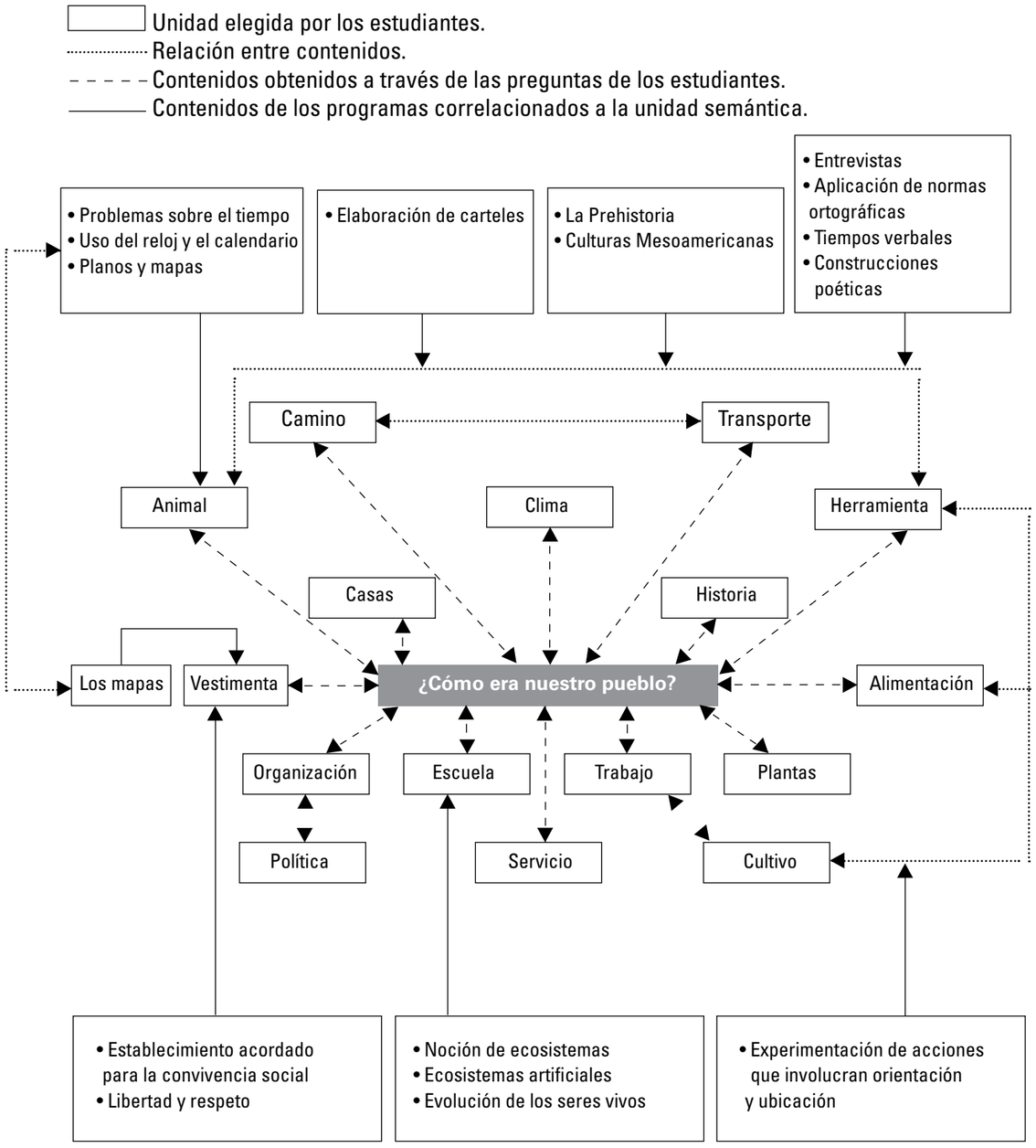
Las preguntas a la inquietud elegida

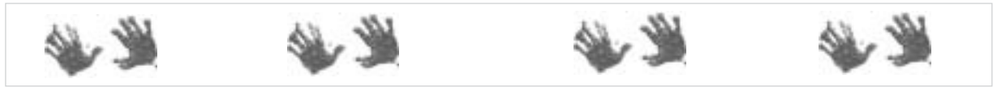
Los alumnos hicieron preguntas referentes al tema, por ejemplo: ¿Cómo era nuestro pueblo antes de que llegáramos nosotros? ¿Por qué la gente se cambia a nuestro pueblo? ¿Qué hacían con la basura antes? ¿Por qué no estudiaban antes los niños? ¿Quién fue el primero que llegó a nuestro pueblo? ¿Por qué antes había muchos peces? ¿Por qué algunas cosas se hicieron de barro?[2]

Estas preguntas se anotaron en una hoja y se pegaron en la pared del salón, de tal manera que el profesor/a y los estudiantes organizaran el trabajo de investigación y evaluaran aquellas que requirieran ser trabajadas aún más, pues hasta ese momento se tenía duda de las respuestas.

Al analizar las preguntas que los estudiantes hicieron a las inquietudes, encontramos tres niveles: el primer nivel referido a aquellas que sólo requieren de los saberes surgidos de la experiencia de los estudiantes para ser contestadas. El segundo nivel son interrogantes que necesitan del apoyo de un adulto para sus repuestas. Un último nivel encontrado es

[2] Preguntas tomadas del diario del profesor, referidas a la USA "¿Cómo era nuestro pueblo?"





de aquellas preguntas que requieren de un proceso de negociación entre estudiantes, profesor, texto y realidad para ser contestadas.

Revisando los saberes experienciales de los estudiantes

En el desarrollo de una USA se considera importante revisar los saberes adquiridos de la experiencia de los niños y las niñas. Para esto, les planteábamos dos indicadores, uno de contenido y otro de reflexión; por ejemplo: "Para ti, ¿qué es el mar?", "¿cómo crees que se formó el mar?" En la última pregunta el estudiante lo dibuja y explica.

Las respuestas de los indicadores se clasifican y se presentan a los estudiantes, las cuales se discuten en el grupo. En la pregunta "¿Cómo crees que se formó el mar?", encontramos dos concepciones. La primera fue: "El mar se forma por muchas lluvias". La segunda: "El mar se formó por un río, laguna o charco que fue creciendo hasta que se formó el mar".

La trama curricular de planeación

Una vez expuestas las interrogantes al tema, y revisado los saberes previos, se elabora una trama curricular de planeación, la cual debe retomar contenidos propuestos en las preguntas que los estudiantes plantearon y otro tipo de contenido que se recupera del Programa de Estudios para la Educación Primaria.

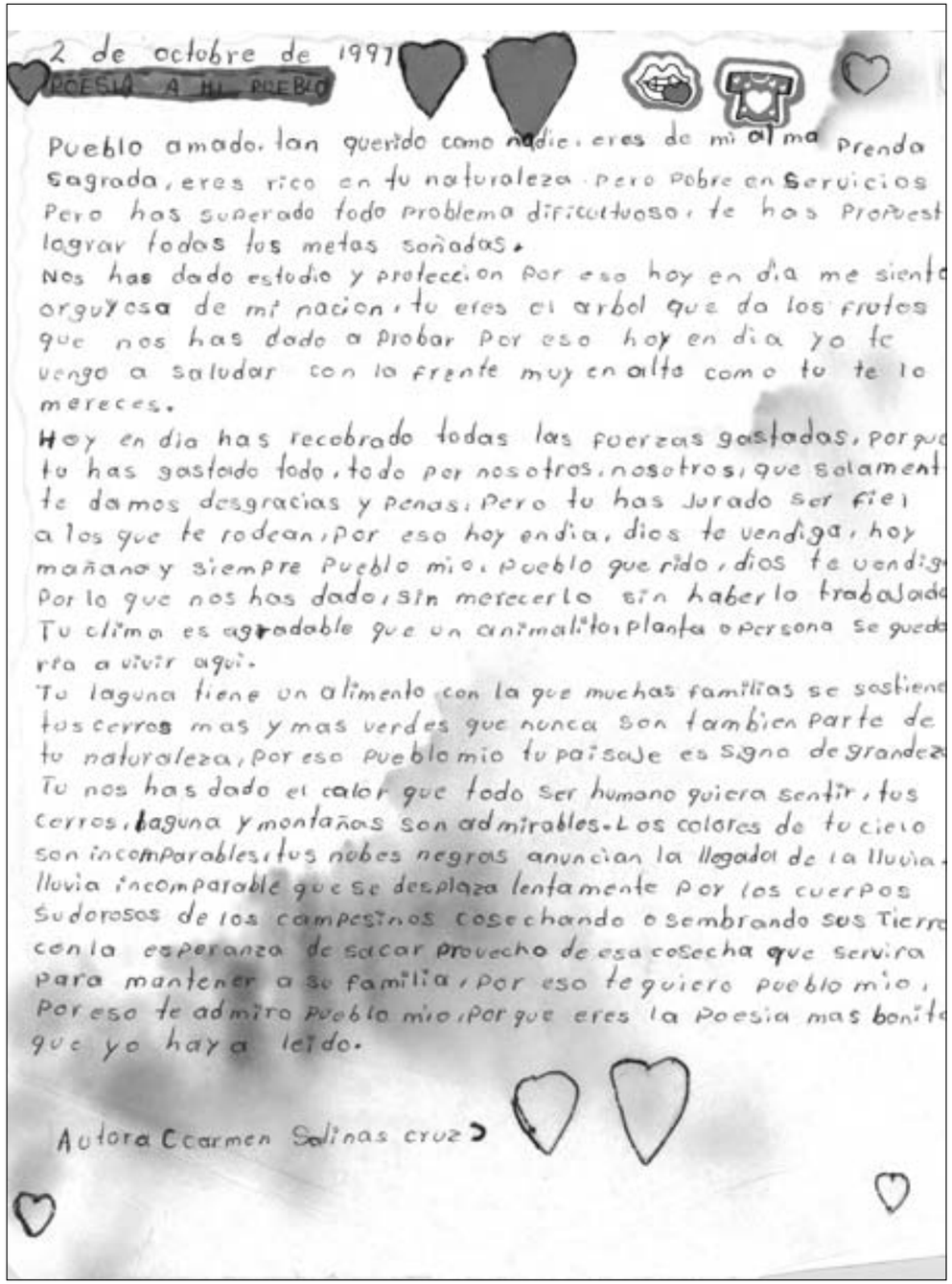
De la trama curricular de planeación se desprenden objetivos específicos y tareas centrales a desarrollar. (Ver pág. 30)

El desarrollo de la USA

La inquietud elegida a partir de las preguntas que se plantearon fue: "¿Cómo era nuestro pueblo?" Los niños acudieron a entrevistar a las personas más ancianas de la comunidad para obtener información. Fue una gran experiencia, pues los niños al investigar se fueron apasionando más y más, y lograron reconstruir su cuestionario al momento de realizar las preguntas. La información también la buscaron en la Agencia Municipal y Casa de Salud. Para esta actividad se conformaron equipos por alumnos de cuarto, quinto y sexto grados. Los equipos que originalmente se formaron se mantuvieron durante todo el desarrollo de la investigación.

Creemos que para que un equipo se logre consolidar –hacer suya la tarea–, necesita compartir el trabajo por periodos prolongados y saborearlo conjuntamente. El hecho de que los equipos estén conformados por estudiantes de los diferentes grados, permite que las producciones de los trabajos se enriquezcan, pues se establece una red de significados de diferentes niveles. Respecto a los niños que no les gustaba incorporarse a las actividades, la dinámica misma de trabajo hizo que sintieran la responsabilidad y realizaran ciertas actividades con gusto al ver como iba concluyendo su tarea.

Una vez culminada la investigación de las preguntas, se desarrollaron los contenidos de las diversas asignaturas con diferentes producciones de trabajo hechas por los estudiantes: carteles, fichero de problemas, registro de experimentos, fichas de trabajo, historietas, maquetas, mapas, poemas, etc. A continuación mostramos un poema que expresa los sentimientos de Carmen y la realidad de su contexto en el que vive y comparte con los demás. (Ver pág. 32)


2 de octubre de 1997
POESIA A TU PUEBLO

Pueblo amado. tan querido como nadie. eres de mi alma Prenda sagrada, eres rico en tu naturaleza. pero Pobre en Servicios Pero has superado todo Problema dificultuoso, te has Propuest lograr todos los metas soñadas.
Nos has dado estudio y proteccion Por eso hoy en dia me siento orgullosa de mi nacion, tu eres el arbol que da los frutos que nos has dado a Probar Por eso hoy en dia yo te vengo a saludar con la frente muy en alto como tu te lo mereces.
Hoy en dia has recobrado todas las fuerzas gastadas, porque tu has gastado todo, todo por nosotros, nosotros, que solamente te damos desgracias y penas. Pero tu has Jurado ser fiel a los que te rodean, Por eso hoy en dia, dios te vendiga, hoy mañana y siempre Pueblo mio, Pueblo querido, dios te vendiga Por lo que nos has dado, sin merecerlo sin haberlo trabajado Tu clima es agradable que un animalito, planta o Persona se queda rta a vivir aqui.
Tu laguna tiene un alimento con la que muchas familias se sostienen tus cerros mas y mas verdes que nunca son tambien parte de tu naturaleza, Por eso Pueblo mio tu paisaje es signo de grandeza Tu nos has dado el calor que todo ser humano quiera sentir, tus cerros, laguna y montañas son admirables. Los colores de tu cielo son incomparables, tus nubes negros anuncian la llegada de la lluvia. lluvia incomparable que se desplaza lentamente Por los cuerpos Sudorosos de los campesinos cosechando o sembrando sus Tierra con la esperanza de sacar Provecho de esa cosecha que servira para mantener a su familia, Por eso te quiero Pueblo mio, Por eso te admiro Pueblo mio, Porque eres la Poesia mas bonita que yo haya leido.

Autora Ccarmen Salinas cruz

El cierre de la USA

Los trabajos de la investigación se expusieron mediante un cartel, obra de teatro, actividad práctica, titerines, etc., para ser presentados a los padres de familia, grupos de la misma institución, o estudiantes de otra escuela. En esta fase se prepara agua con frutas de la temporada para ofrecer al final. Para terminar externamos lo que nos gusto o no de lo presentado y también expresamos cómo nos sentimos.

Esta experiencia sirvió para motivar a los alumnos a aprender y sensibilizarse ante la riqueza de los saberes que poseen. Sin embargo, cabe aclarar que hubo niños a los que se les dificultó esta tarea: se peleaban, llegaban tarde, no entendían con facilidad una instrucción; ante esto, se brindó el apoyo por parte de nosotros y del resto de los estudiantes.

¿Qué hemos aprendido con esta experiencia de trabajo?

Los alumnos enriquecieron sus ideas sobre el tema a través de la interacción con sus compañeros y la explicación de sus inquietudes entre pares. También nosotros aprendimos muchísimo al lado de ellos.

Otra de las cosas que vale la pena resaltar es que el trabajo colectivo hace más fácil la tarea de ser maestros comprometidos con la educación, pues no sólo se aprenden contenidos sino también se practica la tolerancia entre unos y otros.

También, logramos que nuestros estudiantes comprendieran. Pero, ¿cómo nos damos cuenta si han comprendido? Esto lo logramos vislumbrar cuando los alumnos platicaban sus significados del contenido, es decir, cuando el alumno comentaba lo que había entendido del tema o párrafo, qué pensaba sobre lo que decían los libros, cuándo contradecían las ideas que los mismos textos planteaban, pues la realidad era otra.

Como colectivo consideramos que en los significados que expresan los estudiantes manifiestan los referentes que tienen sobre lo que han leído y han vivido en experiencia propia o en la de otros; éstos los comparten con sus pares.

Por ejemplo, cuando se vio el tema del poblamiento de América, éste fue relacionado con el poblamiento de su localidad; con esto se logra volver comprensible el contenido de historia; otro ejemplo fue cuando el alumno conoció los puntos cardinales y los tuvo que aplicar en la elaboración del plano de su comunidad, así como ubicarse él y a las casas de su localidad.[3]

Al principio, los estudiantes sólo concebían que los pueblos estaban formados "sólo de casas", pero al ir explorando los contenidos, se dieron cuenta que los pueblos se forman por personas, casas, animales, objetos, recursos naturales, formas de pensar de la gente. Esta nueva concepción nos permitió reconocer que los estudiantes iban avanzando.@

Bibliografía

Porlan, Rafael, *El diario del profesor*, España, Diada Editora, 1996, p. 71.

Cubero, Rosario, *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*, España, Diada Editora, 1993. 68 pp.

Cooper J., David, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, España, Visor Distribuciones S. A., 1990, p. 449.

Tann C. S., *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*, España, Ediciones Morata, 1990, p. 217.

[3] Diario del profesor.

Yo leo, tú lees, ¿todos leemos?

Heriberta Sandoval Amaro
La moda es leer, el modo ¿quién sabe?

Porque leer no es decodificar ¿o sí? Si nos remitimos al concepto “codificar”, encontramos que es la acción de comprender el mensaje, es la clave necesaria para entender el signo que comunica algo secreto. Y decodificar es hacer de un lenguaje complicado algo más sencillo de leer.

Y ¿leer no es, acaso, desentrañar ese secreto que guarda todo lo que nuestros sentidos perciben?

Entonces ¿decodificar es leer? Si así fuera, ¿podemos aprender o podemos enseñar a decodificar de manera que al descifrar los signos que tenemos frente a nosotros, develemos los valores y connotaciones que les son atribuibles y con ello alcanzar su comprensión?

Es esta una tarea que nos permitirá crecer y hacer crecer a nuestros alumnos. Y una manera de empezar será despertar en los alumnos el gusto por la lectura. Por una lectura que les permita encontrar en el texto lo oculto a nuestros ojos.

Pasear la vista por encima cualquiera lo hace. El reto es ir más allá. Trascender esas barreras no es fácil, pero sí posible.

Y, cuando con seguridad decimos que a nuestras alumnas y alumnos no les interesa la lectura, ¿estamos ciertos de que no les interesa leer algo así como: “tú boca arriba/ yo boca abajo/ te tomo las bolas/ y te trabajo”?

Porque en el momento en que tienen ante sí esa adivinanza, de inmediato ríen, comentan, proponen.

¿Nos podemos imaginar que esta lectura pueda ser agradable y, además, propiciar que vaya generando en las alumnas y alumnos procesos cognitivos como el análisis, la asociación, la comparación, la síntesis?

Es en este momento en que la lógica y la imaginación lo conducen a lo abstracto y conforme va discriminando, va construyendo.

Sin darnos cuenta, le estamos induciendo a que haga uso de todos sus saberes al respecto para que pueda lograr las interconexiones que le permitan encontrar, de entre todas las respuestas posibles, la correcta: el metate.

Algunas actividades de lectura, como ésta, se han dado en los grupos; y es importante para mí saber que los chicos sí quieren leer y, sólo resta que pueda encontrarles el modo.

Esto de las adivinanzas fue un trabajo en el que las alumnas y alumnos pusieron mucho empeño, porque lo escogieron como tema para la ceremonia semanal, cuando al grupo le correspondía organizarla. En el momento de socializar su trabajo, involucraron a los chicos de otros grupos, a quienes les proporcionaron los carteles que habían elaborado como ilustración.

Los integrantes de los otros grupos estaban atentos, cosa rara en estos casos, a la lectura que estaban realizando los alumnos del grupo organizador de la ceremonia. Fue algo muy grato para ellos. Vimos ese día que el interés, la incertidumbre y la alegría compartieron el mismo escenario con los niños.

Para concretar, en este trabajo las alumnas y alumnos del grupo investigaron, seleccionaron e ilustraron, y durante todo este proceso, la lectura estuvo presente, bien acompañada por el interés y, esos días, el aburrimiento se abstuvo de venir a clase.

Para mí ha sido muy interesante descubrir en esta y otras actividades, cómo los chicos, que no pueden comentar una lectura porque no la comprenden, o no pueden opinar acerca de un programa de televisión, se comunican y entienden las frases en doble sentido.

En otro momento, cuando recuperábamos las reseñas en torno a la visita que realizamos al Templo Mayor, empezamos por hacer los comentarios de lo que a cada uno le había gustado del museo. Uno de ellos dijo que recordaba las vitrinas donde estaban las algas.

Entonces digo: “Ah, los aztecas con algas verdes”. La respuesta: risas.

Corrijo: “O sea, de jade”. La respuesta: “¡Ah!”, con asombro-decepción y conocimiento-aprobación.

Continúo: “Cuando los españoles llegaron, los aztecas, se las vieron negras”. La respuesta: risas.

Aclaro: “Los españoles eran blancos”. Respuesta: risas y miradas maliciosas y aprobatorias, que comprenden.

Y ya con la puerta abierta, nos pusimos a revisar poemas de José Emilio Pacheco: “Quetzalcóatl”, “Tradutore traditori” y “Presagio”.

Me gusta que el doble sentido ocupe su lugar en mi salón, y que su presencia nos haga ameno el día y nos incite a “descocarnos” hasta que la risa nos muestra que la decodificación se ha dado y la efervescencia mental se encuentre en su punto más alto.

Nuevamente la lectura nos llevó de la mano antes, durante y después de la visita al Templo Mayor, y nuestra guía fue la curiosidad, gran maestra de la vida.

Que la lectura despierta la curiosidad, por supuesto que lo sabemos. También sabemos que habita el corazón y las mentes infantiles.

Ambas, de manera permanente, se avocan a la búsqueda de los secretos, desean sorprenderse con lo desconocido, con lo singular, lo excitante.

Ante nuestros ojos tenemos un abanico de cosas para asombrarnos, sólo basta mirarlas con ojos de niño.@

Construcción de la identidad colectiva en la escuela japonesa

El jardín de niños y la primaria japonesa

Héctor M. Monges Morán

La sociedad japonesa y la conciencia colectiva

Existe una creencia bastante generalizada de que la sociedad japonesa difiere de las sociedades occidentales debido a la tendencia de aquélla para adecuarse al consenso grupal.

Según Chie Nakane[1], en Japón los individuos encuentran su identidad sólo a través de ser miembro de un grupo y de la participación en las actividades grupales. Nakane contrastó la preferencia para la identidad grupal en Japón contra el individualismo autoasertivo, característico de Occidente.

Nakane explica que en Japón la identidad grupal crece con el reconocimiento de la interdependencia grupal y la conformidad del grupo, basada en el respeto y la lealtad al liderazgo ejercido por sus miembros más antiguos. La reciprocidad tiene en este proceso un énfasis especial, debido a que los líderes escuchan las opiniones de todos los miembros del grupo y la actividad grupal trata de basarse en el consenso.

En Japón, un valor primordial es la lealtad al grupo, y se piensa que el estar atado a la realización de las metas grupales les proporciona satisfacción psicológica especial. De esa manera, se considera que los japoneses dan más importancia al mantenimiento de la armonía dentro del grupo que otros pueblos.

En la sociedad japonesa, las relaciones entre superiores e inferiores son cultivadas

[1] Chie Nakane, *Japanese Society*, Tokyo, Charles E. Tuttle Company, 1984.

con cuidado, y la posición personal dentro del grupo es vista en función de la antigüedad de pertenencia al mismo. Las expresiones corteses sirven para reforzar esos valores en la vida diaria, de tal manera que tal lenguaje es visto como una expresión directa de la psicología japonesa.

Este análisis considera que el carácter único de la cultura japonesa comienza desde la conversión básica del individualismo al colectivismo, dándole forma a los patrones culturales, los cuales son diferentes de los Occidentales.

Las explicaciones de este contraste están enmarcadas por la tradición de la lealtad grupal y la formación del consenso. Una tradición implica continuidad, y los orígenes históricos del colectivismo han sido trazados en varias formas.

Las explicaciones más comunes comparan la versión moderna de identidad grupal con la base comunal del cultivo del arroz en las áreas rurales del Japón preindustrial. En causa común contra los elementos naturales, cada comunidad rural habría movilizado el esfuerzo colectivo al momento de la plantación y la cosecha del arroz, o en la construcción de los sistemas de irrigación.

Las juntas de la comunidad tomaban las decisiones a través del consenso, y bajo el liderazgo de los mayores, para ponerse de acuerdo sobre qué cosechas levantar y en dónde trabajar.[2]

Otra variante de la comunidad rural en Japón tiene que ver con el determinismo del medio: dada la frecuencia de terremotos y ciclones, los esfuerzos colectivos eran esenciales para sobrevivir a la violencia de la naturaleza.

Los grupos en Japón tienen tanto una dimensión afectiva como una instrumental. El grupo es más que una colección

[2] Bernard Eccleston, *State and Society in Post-war Japan*, U. K., Polity press, 1989.
[3] Thomas Rohlen, "Order in Japanese Society", en *Journal of Japanese Studies*, vol. 15, núm. 1, 1989.

de individuos reunidos para llevar a cabo una tarea o llegar a una meta; éste tiene una función emocional al mismo tiempo.

Como un resultado de esta dimensión de la vida en grupo, los individuos japoneses tienden a formar fuertes lazos emocionales en sus grupos. Rohlen[3] sugiere que el deseo de conformarse a los estándares grupales en Japón es visto como una medida de compromiso personal y lealtad al grupo. Así, la disponibilidad de los japoneses para ofrecer su energía y su talento a los objetivos colectivos puede ser entendido como una expresión de los lazos afectivos que desarrollan los miembros del grupo.

Otro aspecto de los procesos de grupo japoneses tiene que ver con el desarrollo de la identidad colectiva. Los miembros del grupo se definen a sí mismos en términos de su afiliación grupal y la incorporación de algunos aspectos del grupo en su propia identidad individual. Este sentido de identidad colectiva permite a los miembros del grupo adoptar las metas grupales como suyas y tener un sentimiento de orgullo personal en el logro de esas metas colectivas.[4]

Los fuertes lazos emocionales y el sentido de identidad colectiva que los japoneses sienten hacia su grupo motiva el deseo para trabajar por el bien del mismo. Esta orientación grupal no aparece de modo espontáneo cuando el individuo se convierte en adulto, sino más bien es el producto del proceso de socialización, que empieza desde edad temprana en la escuela y es reforzada a través de la vida del individuo.

Para los maestros japoneses la competencia crea división y lleva al niño hacia un individualismo negativo

Orientación hacia el grupo en las escuelas de Japón

La pedagogía de la escuela japonesa a nivel básico está basada en la idea de que todos los niños son iguales en potencia, y que la motivación del aprendizaje se puede producir mejor en una unidad de iguales (Ley fundamental de Educación). Los maestros promueven la ética de cooperación contra la presión ejercida en la necesidad de competir. Para los maestros japoneses la competencia crea división y lleva al niño hacia un individualismo negativo. Así, los maestros usan actividades grupales de varios tipos para controlar lo que ellos ven como una amenaza destructiva y divisoria en el proceso de aprendizaje.[5]

En Japón, la conducta de grupo es aprendida en la escuela. Es primariamente el maestro y los compañeros de clase, no la madre, quienes enseñan a los niños lo que significa ser un miembro de la sociedad japonesa. Las actitudes y la conducta orientadas hacia el grupo son adquiridas gradualmente a través de la estructura implícita y las expectativas del medio escolar.

En este proceso de socialización, se dice a los niños que a causa de que ellos son miembros de un grupo, deben aprender a controlar sus tendencias egoístas e individualistas. El principal límite para la expresión de estas tendencias no es el maestro, sino los mismos compañeros de grupo que rodean al

[4] *Idem*.
[5] Marry White, *The Japanese Educational Challenge*, Nueva York, The Free press, 1987.
[6] Lois Peak, *Learning to go to School in Japan*, EUA, Univ. of Calif. Press, 1991.
[7] *Idem*.
[8] Aunque las expectativas para el desarrollo del buen carácter y las relaciones personales son altas,

niño y, junto con ellos, desarrolla un fuerte lazo de unión.

Los maestros de los jardines de niños y las escuelas primarias enseñan y desarrollan de manera consciente la identidad grupal, debido a que la escuela es un lugar para desarrollar estos valores básicos de la sociedad japonesa.

El concepto de vida en grupo (*shudan seikatsu*), definido como la predisposición al aprendizaje de las habilidades para asimilar la conducta y las actitudes apropiadas para la vida en situaciones sociales,[6] ha definido el estilo de vida en el salón de clases, permeando todos los aspectos de la actividad escolar en el jardín de niños, la primaria y aun al nivel de secundaria.

La solidaridad exclusiva de grupo y el compromiso es una parte del *curriculum* real u oculto de la mayoría de los procesos educativos en Japón. El compromiso, la solidaridad, el igualitarismo, con los integrantes de la misma edad o posición del grupo, y la jerarquía complementaria de las obligaciones y privilegios, son todos valores importantes relacionados con ser miembro de un grupo.

Educación preescolar

Según Lois Peak[7], la principal meta de la educación preescolar ni es académica ni está focalizada a la preparación del niño para el primer grado; más bien, el objetivo principal es desarrollar los fundamentos del buen carácter y a desarrollar una personalidad integral.[8] Este propósito es logrado a través de ayudar al niño a establecer buenos hábitos y actitudes personales, y a desarrollar una efectiva relación con los otros.

El cultivo de hábitos básicos de la vida diaria y su ubicación como una meta para el desarrollo del carácter, tiene estrecha relación con lo que es considerado como conducta ética. El buen carácter y la moralidad son manejados por las actitudes y las creencias personales, que a su vez se forman por los residuos habituales de los hábitos personales y las costumbres de la vida diaria. La mejor manera de desarrollar buen carácter y conducta ética es entrenarse uno mismo en sus propios hábitos, a través de la atención en la correcta actuación de la rutina diaria.

Los maestros usan rutinas básicas que recalcan en el día, y enseñan de forma indirecta buscando formar gradualmente el entendimiento de los niños, más que tratar de controlar forzadamente su conducta.

A través del progreso del niño desde temprana edad, esas rutinas son mantenidas, y son agregadas otras nuevas, de tal manera que poco a poco mayor tiempo del día es bajo la jurisdicción de lo que puede ser llamado un orden rutinizado intensivo.

Mientras la repetición constante es crucial para lograr las metas desde esta perspectiva, también se les da a los estudiantes la tarea de inspeccionar su propia conducta y la de otros, produciéndose de esta manera una presión grupal entre iguales que puede ser tan despótica como la de los maestros autoritarios.

La experiencia preescolar es definida principalmente como un entrenamiento en la vida del grupo. La principal meta de la experiencia en el kínder no es que los niños adquieran hechos académicos o aprendan habilidades en

aquellas que se refieren a las habilidades para contar y leer, son muy bajas. En realidad, la enseñanza sistemática de las letras empieza regularmente hasta que los niños entran a la escuela elemental.
[9] Lois Peak, *op. cit.*
[10] Catherine Lewis, *Educating heart and minds*, EUA, Cambridge Univ. Press, 1995.
[11] Manabu Sato, "Classroom Management in Japan", en *Shimahara Nobuo. Politics of Classroom* Life, Nueva York, Garland Publishing, Inc., 1998.
[12] Williams Cumming, *Education and Equality in Japan*,

la lectura, sino que ellos asimilen la conducta y actitudes apropiadas a la vida en situaciones públicas y sociales.[9]

De esa manera, el entrenamiento en las conductas y actitudes grupales ocurre indirectamente, a través de acostumbrar a los niños a las rutinas y a los horarios de la escuela, así como inculcando hábitos y rituales de la vida de grupo.

Educación en la primaria

Al entrar a la escuela primaria, el niño japonés ya ha vivido un proceso de preentrenamiento para la vida en grupo. Más adelante, ya en la escuela primaria, esta socialización grupal se mantiene, e incluso se acentúa todavía más. En esta etapa muchas de las actividades de este nivel son llevadas a cabo en grupos pequeños. Estos grupos tienen que hacerse cargo de una serie de tareas, tanto académicas como sociales. Además, la mayoría de las discusiones del salón de clases son conducidas en grupos de pocos integrantes. A medida que el niño crece, se extiende considerablemente esta dinámica y se agregan más responsabilidades académicas y sociales a los grupos.

La estructura de los grupos en los salones de clases japoneses es muy compleja. Para el trabajo normal de clase, el maestro usualmente divide la clase en grupos de cuatro a seis niños. Los miembros de un grupo fijo realizan juntos un amplio rango de actividades, desde estudiar matemáticas, comer el *lunch* juntos, hasta practicar educación física. Estos grupos básicos también trabajan juntos en el caso de actividades especiales, como los experimentos en el laboratorio o la elaboración de una escultura.

Existe otro conjunto de grupos, creados para asumir responsabilidades para los diferentes quehaceres del salón de clases, tales como mantener el salón limpio, preparar las exhibiciones del tablón de anuncios, cuidar de las plantas o los animales, repartir el *lunch* del día, etcétera.

Estos pequeños grupos, algunas veces llamados *han* o *kakari*, incluyen tanto a niños como niñas; sus miembros se pueden juntar rápidamente con sólo voltear sus sillas mientras están en el salón de clases.

Casi todos los salones de clases en las escuelas primarias tienen carteles pegados en las paredes; en ellas está escrito el nombre del grupo, sus actividades, el lema del grupo, la fotografía de sus miembros, y algunos anuncios para el salón entero. De esta manera, todos los miembros de la clase saben quién está en tal grupo y cuáles son las actividades a que se tiene que dedicar ese grupo.

Los niños comen, juegan, trabajan y estudian en estos pequeños grupos muchas veces al día, incluso semanas o meses, dependiendo de cuánto tiempo el maestro mantenga los grupos.

Los grupos incluyen normalmente diversos niños. El objetivo de muchos maestros es poner juntos a los niños para que puedan aprender uno de otro, tanto académica como socialmente.

Los maestros japoneses consideran que pertenecer a un grupo es algo natural, disfrutable y aún esencial para "ser completamente humano".[10] Ellos piensan que los grupos pequeños son necesarios para desarrollar en los estudiantes la adquisición de personalidad cooperativa e incrementar la participación de cada uno. Los ideales explícitos de la vida grupal son:

amabilidad, responsabilidad y lograr que cada quien haga lo mejor de cada uno.

Los maestros presentan la vida grupal a los niños como un tiempo de placer y de compartimiento mutuo. Sin embargo, la vida grupal es también usada por el maestro como una herramienta para controlar a los estudiantes sin hacer uso directo de la autoridad. Los maestros conocen el poder que la presión de los propios compañeros tiene en el control de los miembros del grupo, desde que los grupos mismos están normalmente a cargo de la conducta de sus miembros.

De esa manera, se espera que cada grupo se autodirija lo más posible y que sus integrantes resuelvan, por ellos mismos, sus propios conflictos para que los maestros dediquen menos tiempo dando instrucciones. Muchas veces en las escuelas primarias japonesas los maestros dejan solos sus salones de clase y los niños siguen trabajando y estudiando juntos sin necesidad de la figura del maestro.

Manabu Sato[11] hace notar que los estudiantes son siempre supervisados, aun cuando el maestro no esté en el salón de clases, por los propios compañeros, y la propia autosupervisión forma una parte integral de la autoridad y los mecanismos de control en las escuelas japonesas.

Los maestros toman ventaja de la propensión de los niños para imponerse reglas sobre sí mismos, permitiendo que mucha de la disciplina del grupo sea generada por la presión de los propios

Londres, Princeton University Press, 1980.

[13] Lois Peak, *op. cit.*

記念

compañeros de grupo.

Al poner al grupo a cargo de la conducta de sus miembros, los maestros de las escuelas primarias pueden cambiar el peso de controlar la clase a los hombros de los propios estudiantes en el grupo. El resultado es la esencia de un sistema de responsabilidad colectiva.

Una socialización efectiva se da cuando los niños actúan responsablemente por sí mismos, sin atribuir su obediencia a presiones externas, tales como la vigilancia o los premios.

La resistencia de los maestros para usar un control directo podría crear una situación en el salón de clases en la cual podría ser muy difícil para los niños atribuir su conducta al control adulto, y muy fácil para ellos de pensar en sí mismos como niños responsables que se atienen a las normas que ellos mismos ayudaron a crear.

Reflexión (*hansei*)

En los salones de clases de las escuelas primarias japonesas existe una actividad grupal que se le llama reflexión (*hansei*) y que consiste en un método de discusión y reflexión en común, además de un mecanismo de retroalimentación. Con esta actividad de reflexión, los estudiantes hacen un repaso de las actividades de aprendizaje, y en este proceso, asimilan más firmemente su aprendizaje. También desarrollan la habilidad de resumir su aprendizaje, postular el siguiente problema de estudio y establecer futuras metas de aprendizaje.

Durante el periodo de reflexión, los niños tienen oportunidad de pensar y escuchar los pensamientos de otros acerca de lo que significa ser considerado y responsable en las actividades que se realizan. Los maestros aprovechan el periodo de reflexión para comentar sobre

incidentes de peleas, conductas peligrosas o inapropidas, etc. Durante estos periodos, los maestros por lo general reconstruyen el incidente lo más detalladamente posible, aunque el punto de discusión no es la humillación de nadie sino la exploración de los sentimientos que se producen en los conflictos y las diferentes formas de resolver éstos. Los maestros dejan claro que los problemas y la responsabilidad para resolverlos pertenecen a todos.

Un aspecto esencial del periodo de reflexión es el establecimiento de metas comunes, en las que todos los niños se comprometen, debido a que ellos mismos las establecen.

El concepto de reflexión tiene también un sentido de autocrítica y confesión, medido en contraste con las normas de conducta y las emociones socialmente definidas. En las escuelas japonesas estas prácticas son tanto una herramienta disciplinaria como un método de corrección de los estudiantes con problemas. También son un medio para socializar a los estudiantes y que de esa manera adopten sentimientos y emociones apropiadas. Los momentos de reflexión sugieren al estudiante ciertas actitudes hacia la escuela, de tal manera que puedan asimilar los valores de la misma: la importancia de la cooperación y la vida grupal, la importancia de hacer lo mejor de uno en cada cosa que se haga, etcétera.

Sistema de monitor

En las escuelas primarias japonesas existe también un sistema de monitor, que consiste en que un niño, o dos, se encarga de mantener la disciplina del salón de clases durante un periodo. En los salones de clases japoneses, este liderazgo no es un privilegio de los que se portan bien. Es una responsabilidad regular de todos los estudiantes. Estas actividades de liderazgo se rotan con frecuencia, de tal manera que cada miembro de la clase tiene oportunidades de controlar los asuntos del salón.

Los monitores, usualmente un niño y una niña, congregan y disciplinan al grupo antes de que los maestros lleguen al salón de clases o durante los primeros momentos de la misma. Aunado a esto, ellos normalmente dirigen las reuniones de cualquier tipo y evalúan la conducta de los demás estudiantes, también tienen un papel muy importante cuando surgen problemas o disputas entre los niños. De hecho, los monitores, no los maestros, dirigen mucho de la dinámica de la vida de los salones de clases.

Perseverar (*gambaru*)

Una de las palabras que se escuchan con más frecuencia en las escuelas japonesas es la palabra "*gambaru*" (perseverar). Es usada tanto por los maestros como por los niños durante las clases y en cualquier otra actividad en donde se necesite aprender o dominar algo.

En los libros de texto de primaria aparecen muchas historias de científicos o grandes hombres que logran su objetivo, a pesar de todas las adversidades. En otras lecciones, los niños son motivados a seguir un objetivo y seguirlo con compromiso personal a pesar de cualquier obstáculo.

El principio de *gambaru* está presente en todos los aspectos del aprendizaje académico y aun en las áreas no académicas de la escuela japonesa. Es una importante suposición cultural que distingue la teoría del aprendizaje japonés contemporáneo. Literalmente *gambaru* significa persisitir, aguantar o dar lo mejor de uno en cualquier actividad. Su forma imperativa ¡*gambare*!, es usada entre los miembros de un grupo para motivarse mutuamente en actividades cooperativas.

Los educadores en Japón creen que todos los estudiantes pueden alcanzar los objetivos de aprendizaje si ellos perseveran y trabajan fuerte. Cumming[12] hace notar que uno de los cinco objetivos principales de la escuela primaria en Japón es motivar el deseo de persistir en cualquier actividad que se lleve a cabo. De esta manera, el deseo de hacer lo mejor de uno para aprender algo está fuertemente influenciado por los maestros y el medio escolar. En los salones de clase se pueden observar notas pegadas al pizarrón o en las paredes en donde los niños son motivados a trabajar duro y persistir hasta el final en la actividad del momento, porque el grupo depende de las contribuciones individuales para que salga adelante, y a su vez, el individuo, como un colaborador del grupo, obtiene reconocimiento y satisfacción personal. En otras palabras, los japoneses aprenden desde muy temprana edad que la lealtad al grupo, el esfuerzo y la persistencia son esenciales para vivir en la sociedad japonesa.

En Japón, el grupo es, tanto la fuerza invisible a la cual el ego del niño se debe someter, como la fuente primaria de relaciones amistosas y satisfacción. Éste representa una inasible, no personificada y difusa autoridad a la cual el niño no debe resistirse.

Los niños japoneses aprenden rápido; es inútil resistirse a la fuerza del grupo, ya que cambiar los hábitos colectivos del mismo es un esfuerzo casi imposible. Escapar o rebelarse contra el grupo significa cortar los lazos sociales con aquellos que proveen una relación de amistad, pero también de dependencia. Es posible que sea debido a que esta identificación ocurre en épocas tempranas de la vida del niño, que los japoneses exhiban altos niveles de orden social y menos ambivalencia hacia la autoridad que otros pueblos. Sin embargo, es necesario comentar que aunque los maestros japoneses consideran a la vida en grupo como un proceso para compartir y disfrutar juntos, también puede ser un tiempo de conflicto y de angustia para algunos estudiantes que no aceptan la vida grupal y que no encuentran manera de rebelarse contra el grupo.

El grupo, como dice Peak[13], no es sólo un medio de

compañía y realización, sino al mismo tiempo, el grupo puede ser una fuerza hostil a la cual se debe someter el ego del niño.

Por último, también es importante señalar que a pesar de que estos procesos de socialización colectiva todavía se encuentran muy fuertemente arraigados en las escuelas japonesas, en épocas recientes se ha visto la emergencia, entre los jóvenes, de nuevos valores que no dan tanta importancia al consenso grupal y a la cooperación en las relaciones interpersonales. El sistema educativo mismo está en un profundo proceso de reforma, a partir de un sentimiento de crisis que se está viviendo en muchas áreas de la sociedad japonesa.@

Bibliografía

Azuma, Hiroshi, *Education and Socialization in Japan*, Tokyo, Univ. of Tokyo, 1994.

Beauchamp, Edward, *Learning to be Japanese*, EUA, Linnet books, 1978.

Cumming, Williams, *Education and Equality in Japan*, Londres, Princeton University Press, 1980.

De Vos, George, *Socialization for Achievement*, EUA, Univ. of Calif. Press, 1973.

Dore, Ronald, *How the Japanese learn to work*, Londres, Routledge, 1989.

Duke, Benjamin, *The Japanese School*, EUA, Praeger, 1986.

Eccleston, Bernard, *State and Society in Post-war Japan*, U. K., Polity press, 1989.

Lewis, Catherine, *Educating heart and minds*, EUA, Cambridge Univ. Press, 1995.

Nakane, Chie, *Japanese Society*, Tokyo, Charles E. Tuttle Company, 1984.

Peak, Lois, *Learning to go to School in Japan*, EUA, Univ. of Calif. Press, 1991.

Rohlen, Thomas, "Order in Japanese Society", en *Journal of Japanese Studies*, vol. 15, núm. 1, 1989.

Sato, Manabu, "Classroom Management in Japan", en Shimahara Nobuo, *Politics of Classroom Life*, EUA, Garland Publishing, Inc., 1998.

Singlenton, John, "Gambaru: A Japanese Cultural Theory of Learning." en J. Shields Japanese Schooling: *Patterns of Socialization and Political Control*, USA, The Pennsylvania State University Press, 1993.

Shimahara, Nobuo, *Adaptation and Education in Japan*, EUA, Praeger, 1979.

Sugie, S., "Cooperative Learning in Japan", en *Chukyo University Bulletin of the Faculty of the Liberal Arts*, 29, 395-428, 1988.

White, Marry, *The Japanese Educational Challenge*, EUA, The Free press, 1987.

Estrategias para la igualdad de oportunidades de alumnas y alumnos en la escuela básica y media superior

Rosa Ma. González•Ma. del Pilar Miguez•Acacia Toriz•
Lucila Parga•Margarita Luna•Paula Rojas

Introducción

La Constitución Mexicana se pronuncia por la igualdad jurídica para toda la población y en contra de cualquier forma de discriminación, bien sea por cuestiones de origen social, raza, etnia, sexo o credo. Esto significa que ante la ley, toda persona tiene los mismos derechos. Sin embargo, no hace falta esforzarse mucho para descubrir situaciones de discriminación cotidiana en la sociedad.

En este trabajo abordamos el tema del sexismo, que es una forma específica de discriminación hacia las mujeres, por el simple hecho de serlo. Mas concretamente trabajamos el sexismo en la escuela, detallando una serie de estrategias para ayudar a erradicarlo del ámbito escolar. El artículo es un primer bosquejo general de un proyecto de mayor alcance. Trabajamos en una colección de cuadernos para la igualdad de oportunidades dirigida al magisterio nacional que se llamará *Ellas también quisieron saber...*; abordaremos los temas de la enseñanza y aprendizaje de la historia, el arte, la ciencia y la tecnología, las matemáticas y los deportes.

Las mujeres –como grupo social– ocupamos una menor posición jerárquica en los espacios públicos. Al comparar a los hombres con las mujeres en cuanto a cargos de mayor prestigio, salario, nivel escolar, etcétera, constatamos que ellas ocupan una mínima proporción de cargos directivos, ganan menos y tienen menor nivel escolar que ellos (*Mujeres latinoamericanas en cifras*, 1995).[1] Si bien la situación ha mejorado para ellas en las últimas décadas, en muchos aspectos continúan en desventaja; en el siguiente cuadro presentamos algunos datos de México, en donde se aprecia la inequidad en diferentes ámbitos.

Son muchos los factores que han influido para el menor posicionamiento de las mujeres

[1] La discriminación de género se conjuga con otras formas de discriminación (clase, edad, etnia, raza, etcétera) dando lugar a diferentes posicionamientos y jerarquías (Conell, 1996).

Situación social y educativa de las mexicanas

- En 1995 el analfabetismo representó 10.6% de la población de 15 años en adelante. De esta cifra, casi 62% eran mujeres.
- Para la población de 15 años o más, 20.5% de mujeres y 23.8% de hombres cursan la secundaria.
- El 85.8% de hombres ocupan el nivel III del Sistema Nacional de Investigadores, y sólo 14.2% es ocupado por mujeres.
- El 78.3% de hombres son funcionarios o directivos y sólo 21.7% de mujeres lo son.
- El 21.5% de las niñas y 19.4% de los niños menores de 5 años de edad se encontraban por debajo de los estándares nacionales de nutrición.
- El 92% de las mujeres mayores de 8 años realizan trabajo doméstico (lavar, planchar, cocinar, etc.) y sólo 8% de los hombres contribuye con esta labor.
- Las mujeres ganan menos que los hombres realizando igual trabajo (profesionales $3,481.90 hombres y $2,364.60 mujeres; funcionarios $5,414.60 hombres y $3,902.40 mujeres).
- Un total de 2,418 hombres ocupan cargos de gobierno, en tanto que sólo 79 mujeres desempeñan éstos.

Fuente: *Mujeres Mexicanas. Avances y Perspectivas*. UNIFEM, CONMUJER, 2000.

como grupo social, aunque uno de los más relevantes es considerar que hombres y mujeres *son* diferentes. Al momento de nacer niños y niñas se aprecia que tienen un cuerpo diferente. El problema es que a las diferencias de orden biológico se le han atribuido automáticamente diferencias psicológicas y culturales a uno y otro sexo. A esta atribución se le conoce como *estereotipos de género*. Los roles estereotipados de género son la incuestionable asunción de que un individuo o grupo tienen habilidades, intereses y comportamientos que son *naturales* de un sexo, pero no del otro.

Generalmente se piensa que las mujeres nacen dulces, amables, delicadas y que los hombres tienen iniciativa, son valientes y agresivos; basta una rápida mirada para constatar que no todos ni todas son así. Podemos fácilmente encontrar chicos sensibles y chicas valientes, o mujeres violentas y hombres amables.

Sin dejar de considerar algunas diferencias en la anatomía y funcionamiento del organismo de hombres y mujeres, múltiples estudios sugieren que por la forma en que son educados desde la infancia unos y otras dependerán buena parte de su comportamiento y logros de su vida futura. La idea es que niños y niñas no *nacen* diferentes (psicológica y culturalmente hablando), sino que los *hacemos* diferentes.

En el momento del nacimiento viene al mundo un humano –que identificamos perteneciendo a un sexo o de otro– con una serie de potencialidades en cuanto a destrezas, habilidades y sentimientos. En el momento que a una niña se le empieza a cuidar en exceso el movimiento, coartándole el desarrollo de habilidades motrices y visoespaciales, es muy probable que en el futuro tenga limitaciones para

manejar autos y hacer deportes. Por su parte, cuando a un chico se le dice que los niños no lloran y deben ser valientes, es posible que cuando sea adulto tenga dificultad para manejar sus afectos que pueden derivar en violencia.

Los estereotipos de género coartan en niñas y niños potencialidades de desarrollo, con importantes consecuencias en su vida futura. En los primeros años de vida, tanto la familia como la televisión, prescriben comportamientos estereotipados; posteriormente las escuelas y los amigos reforzarán estos estereotipos.

Infinidad de investigaciones han demostrado que en la escuela se trata de forma diferente a niños y niñas. Los libros de texto de historia y ciencias presentan muy pocas mujeres en posiciones importantes. El profesorado se dirige con mayor frecuencia a los chicos que a las chicas; a ellos les hacen preguntas más complejas y son más tolerantes con la indisciplina. Cuando una niña interviene en clase con frecuencia sus compañeros la interrumpen. Muchos profesores creen que a ellas les interesan menos las matemáticas y la ciencia y esperan que sean más disciplinadas que sus compañeros (González *et al.*, 1999). Este tratamiento favorecerá que en el futuro muchas chicas opten por estudiar oficios y profesiones que consideran propias para su sexo como secretaria, enfermera, maestra o trabajadora social, empleos con un reconocimiento y remuneración menor de los que optaran muchos chicos, como electricista, técnico en computación, veterinario o ingeniero.

Por fortuna las cosas ya están cambiando. Una mujer cerrajera comentaba que estaba muy contenta con su trabajo. Antes se dedicaba a lavar ropa y por más de dos horas de trabajo muy pesado recibía $40.00. Ahora, por abrir una cerradura que le llevaba 10 minutos, ganaba la misma cantidad. Ella se quejaba de que muchos clientes ponían en duda su capacidad para realizar el trabajo.

No pretendemos negar las diferencias, al contrario. Consideramos que cada sujeto es único; singularidad producto de la historia de cada persona. La idea es dejar de centrarse únicamente en las diferencias sexuales, imaginando que existen sólo dos tipos de personas (hombre o mujeres) con características exclusivas y excluyentes.

También pretendemos reivindicar lo considerado femenino tanto para hombres como para mujeres. Mucho se dice de que los valores como la honradez y el cuidado por los otros se están perdiendo, comportamientos que se piensan propios de las mujeres. En este trabajo abogamos porque la recuperación de los valores sea para ambos sexos. La propuesta por la igualdad de oportunidades es que cada persona –al margen de su sexo– desarrolle al máximo sus potencialidades racionales, motrices y afectivas de acuerdo con su singular forma de ser.

Retomando el ejemplo de la cerrajera, es injusto que a los trabajos que históricamente han desempeñado las mujeres (lavar, cocinar, cuidar niños y enfermos) se les dé una remuneración menor. No sólo pretendemos que haya más mujeres en ámbitos considerados masculinos, nos interesa también revalorar con una justa retribución los trabajos tipificados como femeninos, promoviendo que cada vez más hombres se incorporen a este tipo de oficios y pro-

Hay formas de discriminación muy brutales, como la racial. Despreciar a una persona por su apariencia física es una situación que –afortunadamente– genera rechazo en la mayoría de la población pensante.

fesiones subvalorados.

Hay formas de discriminación muy brutales, como la racial. Despreciar a una persona por su apariencia física es una situación que –afortunadamente– genera rechazo en la mayoría de la población pensante.

Hay otras formas de discriminación que pueden ser más sutiles, como el sexismo. Está tan arraigado en la mente de las personas la idea de que hombres y mujeres son diferentes, que muchas de las formas de discriminación en ocasiones son inconscientes, como la sobreprotección a las niñas o el reprender a un chico que le gusta jugar a la comidita.

¿Por qué la igualdad de oportunidades?

La situación de desventaja que enfrentan niñas y mujeres en el mundo sugiere que lo que marcan las constituciones de los países democráticos en relación con la igualdad y en contra de la discriminación realmente no se cumple. Teniendo en cuenta su menor posicionamiento como grupo social, diversos países de Europa proponen desde hace más de dos décadas el concepto de *igualdad de oportunidades*, ya que

la mera formulación del principio de igualdad jurídica en los hechos no estaba modificando sustancialmente la subordinación de las mujeres (Mañeru y Rubio).

Favorecer la igualdad de oportunidades en el ámbito escolar significa querer erradicar el sexismo en la sociedad, potenciando en las niñas aquellas habilidades y destrezas que históricamente se les han limitado como la racionalidad, la motricidad, la iniciativa, el gusto por la ciencia, las matemáticas y la tecnología. También significa revalorar los comportamientos considerados femeninos para ambos sexos, ofreciendo a chicas y chicos un pleno desarrollo en aspectos de sensibilidad, colaboración, cuidado por los otros y otras y rechazo a la violencia.

Función social de la escuela y la formación en valores

La función social que la escuela básica cumple es la trasmisión de los conocimientos y valores que una comunidad considera válidos para las nuevas generaciones. En la selección de contenidos escolares, si bien los propósitos han estado orientados tanto a formar la personalidad de los/as menores, como habilitarlos para la vida laboral, por lo general se han venido privilegiando los contenidos conceptuales, sin proponer estrategias educativas específicas en aspectos como desarrollo personal y enseñanza en valores.

En los últimos años, una gran parte de la reflexión psicopedagógica está incidiendo en el tema de la enseñanza de valores. Así lo ponen de manifiesto los numerosos congresos, encuentros y publicaciones sobre educación, tanto a escala nacional como internacional.

Tradicionalmente los valores se consideraban implícitos en la tarea educativa; se daba por supuesto que al trasmitir los contenidos de las diferentes materias se formaba en valores. Sin embargo, los cambios que hoy afectan a la sociedad ponen de manifiesto que es preciso proponer intencionalmente la educación en valores, en donde se destaquen aquellos que favorecen y hacen posible una vida más humana, valores capaces de llenar de sentido la existencia y que abran la posibilidad para que se dé una convivencia social más armónica.

Además de formar a las/os menores para su futuro laboral y/o profesional, los valores que la escuela debería de trasmitir son aquellos que se encuentran implícitos en el código ético, universalmente adoptado, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y que recoge la Constitución mexicana. Son los que se refieren a la vida, la salud, la justicia, la libertad, la igualdad, el respeto a la diferencia y la paz.

Algunas de las razones que se han aducido para que la escuela asuma la responsabilidad de la enseñanza de los derechos humanos son el que (Shmelkes):

- Se considera que la educación es un arma poderosa para luchar contra la discriminación sexual, racial y religiosa que sigue existiendo *de facto* en nuestras sociedades y que es causa de serios conflictos en varias partes del mundo.
- Los derechos humanos deben ser considerados como la base de una ética universal, por lo cual deben ser conocidos y respetados por todos. Es necesario hacer explícito en la actividad educativa los principios éticos que subyacen a los instrumentos universales sobre derechos humanos.

Este escrito se centra en la igualdad de oportunidades para niños y niñas, que implica incorporar una serie de acciones específicas en el ámbito escolar, tanto a nivel de organización escolar, formación magisterial, diseño de materiales y estrategias educativas en el aula.

En México, tanto la organización escolar y la formación magisterial como el diseño curricular requieren de un marco legal y una reforma educativa que reconsidere la educación ciudadana como un eje transversal para la

escuela básica, y no como una materia aislada como actualmente se ofrece en secundaria (González, 2000a).

Los ejes transversales son la apuesta curricular que pretende enfrentar las profundas transformaciones que experimenta el mundo en los últimos tiempos y surgen como un nuevo paradigma que se nutre de las corrientes sociológicas nacidas como reacción ante los efectos perversos del industrialismo, la competencia, la violencia y la cultura androcéntrica (Yus).

En este trabajo analizamos una serie de estrategias que han sido probadas en países que llevan más de veinte años luchando por erradicar el sexismo en la escuela, como los países que integran la Comunidad Europea y Estados Unidos, intentando adecuarlos a la realidad educativa en México. También, incluimos diversas propuestas nuestras, producto de años de reflexión y experiencia en la formación magisterial en el tema de género y educación en el país.

El trabajo está dividido en dos partes. En la primera hacemos sugerencias generales para la igualdad de oportunidades y contra el sexismo, que son útiles para cualquier nivel escolar. En los ejercí-

ficas, como matemáticas, ciencia, tecnología, deportes e historia.

Primera parte

Recomendaciones generales para que el profesorado ofrezca igualdad de oportunidades a niños y niñas

1. **Eliminar prácticas tendenciosas**. Con frecuencia el profesorado asigna actividades diferenciadas para chicos y chicas. También suelen tener una forma de relación y expectativas diferenciadas para unos y otras (González *et al.*, 1999).

- A menos de que exista una razón de peso, evita designar actividades diferenciadas por sexo, ya que la mayoría de estas prácticas están asociadas con valores y creencias estereotipadas; por ejemplo, que ellas merecen mayor respeto o que ellos requieren de "mano dura". Ambos merecen respeto y es importante señalar al alumnado sus errores –así como sus aciertos– al margen de si son hombres o mujeres.
- Si te observas asignando responsabilidades y tareas más frecuentemente a chicos que a chicas, o si los voluntarios para realizar una actividad son ellos; si hablas más con ellos, o les preguntas más, es tiempo que corrijas estas prácticas sexistas.
- Si estás convencido/a de que las alumnas no les gustan las matemáticas y el deporte, es importante que sepas que tus expectativas pueden tener repercusiones en sus resultados en estas materias.
- En clase, frecuentemente las alumnas tienden a tomar la palabra con menor frecuencia que los alumnos, procura motivar su participación.
- Evita poner a competir a grupos de chicos contra chicas, fomenta la colaboración más que la competencia para ambos.

2. **Favorece la autoestima en las alumnas**. Diversas investigaciones refieren que las mujeres tienden a comportarse menos seguras que los hombres. Esta situación es especialmente crítica en la adolescencia (González y Miguez, 2000a), y tiene importantes repercusiones en su vida personal y laboral.

- No importa qué éxitos hayan tenido anteriormente en la escuela, para ellas el mensaje de sus éxitos puede ser irrelevante. En cada ocasión que una alumna acierte en su trabajo escolar, es necesario hacérselo explícito, a fin de incrementar la confianza en sus capacidades.
- Cuando hables de personajes notables (ciencia, historia, política, negocios, deportes) asegúrate de mencionar también a mujeres destacadas. Si algún libro de texto omite a las mujeres, destácalo como un aspecto a reflexionar.
- Los programas de estudio han estado centrados en intereses de los chicos; los materiales e insumos educativos son pensados para ellos y podrían no comprender las experiencias previas de las niñas. Es necesario preguntarles directamente qué les interesa a ellas e incorporar esos intereses en tu clase.
- Promueve que ellas se involucren en actividades no estereotipadas por género, como mover muebles, jugar futbol, representar al grupo o a la escuela, etcétera.

3. **Crear un código ético no sexista en la escuela**. En ocasiones las maestras y alumnas son agredidas física o verbalmente de forma sexista. Estas agresiones van desde chistes en las que se denigra a las mujeres, formas de contacto físico que a ellas les molesta, hasta violaciones sexuales contra mujeres y niños. Otra forma de sexismo es humillar a un chico o chica que se niega a adecuarse a las pautas de comportamiento que la sociedad designa para unas y otros, bien sea por su apariencia o también por su comportamiento. Es importante que las escuelas adopten un código ético acorde con los derechos humanos.

- Evita hacer comentarios o actos sexistas.
- Comenta acerca de los derechos humanos de las mujeres.
- Habla con el grupo acerca de comentarios sexistas e incidentes de agresión hacia las niñas en la escuela, sin identificar en público a la víctima ni al victimario. Platica por separado con el chico y hazle ver lo nocivo de su comportamiento.
- Promueve que en clase se comente sobre personajes de telenovela o anuncios de televisión, a fin de analizar los estereotipos de género.
- No permitas que chicos y chicas se burlen de las preferencias sexuales de las personas. Invita a un especialista en diversidad sexual para dar una plática en la escuela.

4. **Erradicar una cultura de la violencia en los chicos**. La escuela promueve formas determinadas de masculinidad para los niños, cuya arista más negativa es la violencia. Los maestros desde preescolar hasta bachillerato suelen tener comportamientos o hacer comentarios en relación con lo que un hombre *debe ser*; fomentan el machismo en la escuela. En la adolescencia muchos jóvenes refuerzan comportamientos violentos entre sus propios compañeros (Connell). En nuestro país, por diversos medios, se promueve el machismo, en donde la competencia y la agresión se consideran "valores" masculinos. Si deseamos erradicar la violencia en las calles, en la escuela, es fundamental diseñar acciones específicas con los chicos para lograrlo.

- Nunca ridiculices a un niño que llora, o que prefiere juegos o actividades consideradas no adecuadas para su sexo.
- Evita hacer comentarios sexistas como "pareces niña".
- No fomentes la agresión física o verbal en el alumnado.
- Promueve actividades en donde los chicos puedan hablar de sus sentimientos.
- En caso de agresión entre compañeros, habla con ellos en privado reflexionando acerca de lo nocivo de su compor-

tamiento.

- Retoma algunos ejemplos que ofrecen la prensa y la televisión (delincuentes, deportistas, políticos), a fin de analizar las actitudes sexistas y violentas como comportamientos negativos para la humanidad.

Estas, son sólo algunas sugerencias que buscan erradicar la discriminación de género en la sociedad y brindarles igualdad de oportunidades a niños y niñas utilizando la educación como un medio para conseguirlo. Su intención es marcar pautas generales que permitan que las y los profesores en nuestro país diseñen estrategias creativas a fin de lograr una educación de calidad, que tenga en cuenta los derechos humanos como principio ético en las escuelas.

Segunda parte

Educación básica y media superior

Es importante tener siempre en cuenta el nivel de desarrollo social, cognitivo, motriz y ético de cada sujeto, a fin de ir adecuando estrategias educativas para la igualdad de oportunidades.

Escuela preescolar

La identidad sexual (saber que se tiene un cuerpo de hombre o de mujer) se constituye alrededor de los dos años; *la identidad de género* (saber qué significa ser hombre o mujer) es un proceso de construcción permanente que dura toda la vida, aunque hay periodos como la adolescencia en que cobra mayor relevancia. La mayoría de los infantes se adecuan, en mayor o menor medida, a los patrones de comportamiento que su grupo cultural va señalándole. Aquellos que no cumplen con estos patrones suelen ser castigados. En la escuela preescolar, si bien chicos y chicas ya tienen identificados ciertos patrones de comportamiento diferenciado, hasta los seis años de edad frecuentemente se atreven a jugar roles de género no estereotipados. Es importante que ellos y ellas reconozcan que al margen de diferencias físicas (estatura, color, características sexuales) pueden desarrollar infinidad de actividades. La idea es potenciar al máximo su desarrollo cognitivo, motriz y de relación, dependiendo de sus particulares gustos e intereses y no con base en diferencias biológicas.

Identidad de género. Favorece actividades que cuestionen las actividades estereotipadas por género. Por ejemplo, organiza un equipo de futbol con las niñas y de artes manuales con los niños.

Inclúyelas como sujetos. Cuando te refieras al alumnado, menciónalas también. Por ejemplo, en lugar de decir que *todos* deben traer una revista, comenta que *Las niñas y los niños* deben traer una revista. Cuando hables del profesorado, habla de *nosotras* (casi la totalidad son mujeres).

Patio de recreo. Los chicos suelen dominar el espacio central para jugar. Ellas tienden a ocupar lugares periféricos en pequeños grupos. Procura que la distribución de espacios sea equitativo y sugiere juegos en colaboración más que de competencia.

Actividades violentas. Muchos niños tienen como ídolos a personajes de caricatura (*Power Ranger*) que suelen promover comportamientos de dominación y violencia. Reflexiona en clase las consecuencias destructivas que tienen los "valores" que se promueven a través de estos personajes.

Actividades con padres y madres de familia. Es importante planificar actividades

con la familia para trabajar los derechos humanos y los estereotipos de género.

Escuela primaria

En otras épocas había escuelas para niñas y escuelas para niños. El programa de estudios de ellas contemplaba artes manuales y economía doméstica, en tanto que la de ellos no se establecían estas materias, y en su lugar se daba formación en matemáticas y ciencias. Con la creación de la escuela mixta, se daba por sentado que este tipo de enseñanza permitiría que se diera igual tratamiento educativo a niños y niñas. La experiencia ha mostrado que esto no siempre ocurre, a pesar de que el programa oficial es el mismo.

Uno de los factores que influye en la enseñanza diferenciada por sexo es que el profesorado considera que los intereses, valores y comportamientos de niñas y niños deberían ser diferentes. Acorde con esas ideas, las formas de impartir la clase, las expectativas que tienen para unas y otros, así como la interacción en el aula, suele revelar un trato diferenciado (González, 2000).

Habilidades y destrezas. Un lugar común señala que las niñas son mejores para la lectura y la escritura y menos capaces en matemáticas que sus compañeros. Las investigaciones en el tema revelan que en la escuela primaria no hay diferencias significativas en cuanto a rendimiento en estas áreas de conocimiento entre unas y otros. Si continúas pensando que tienen destrezas diferenciadas, es probable que estas creencias influyan en la forma que impartes la clase, cómo te relacionas con ellos/as y cómo los/as evalúas.

Estilos cognitivos. Una mayor proporción de chicas que de chicos –por cuestiones culturales– suele acercarse y construir el conocimiento de forma más contextual y subjetiva. Procura incluir estrategias de aprendizaje que tome en cuenta su vida cotidiana, así como aspectos subjetivos del área de conocimiento que trabajes.

Disciplina. El profesorado suele ser más tolerante con la indisciplina de niños que de niñas. Promueve el respeto a los/as otros/as como un valor a seguir por ambos sexos.

Escuela secundaria y bachillerato

La formación de valores tiene una importancia capital en los años de la escuela secundaria. La adolescencia es un tiempo de resignificación en la que chicos y chicas suelen poner en entredicho los valores que se les inculcaron en la infancia. Ellos y ellas tienden a buscar nuevos referentes identificatorios; como señala Carlos Fuentes (2000, p. 30): "Los adolescentes se pasan la vida mirándose en el espejo del otro hasta hallar el suyo."

En esta resignificación suelen adoptar comportamientos que les permitan diferenciarse de los adultos y los infantes, utilizando códigos de comunicación, de vestido y actuación que les da algún nivel de seguridad y pertenencia en tanto reconstruyen "su propio espejo". A los adultos frecuentemente nos molesta y hasta agrede su comportamiento y vestimenta; desagradan sus formas de relación, ya que los valoramos de acuerdo con nuestras habilidades, valores y costumbres. Es importante diferenciar situaciones que pueden conducir a inestabilidad emocional en las y los chicos, de aquellas en las que se desea imponer una actuación más propia del mundo adulto.

La función de las personas adultas con los/as más jóvenes es de marcar límites. Los límites deberán establecerse en aspectos que vayan en contra de su salud, que atentan contra la libertad de los otros y del ambiente. En relación con la destrucción del ambiente, en general, es relativamente sencillo identificar qué acciones deben marcarse como límite. En el caso del cuidado hacia sí mismo y el respeto por los otros siempre es más complejo. Mas para hacer una larga lista para reglamentar lo permitido y lo prohibido, sugerimos que en cada escuela las y los chicos discutan normas de actuación y convivencia, así como las sanciones para quienes las rompan.

Hay que tener presente que los valores no se trasmiten a través de sermones, sino con el ejemplo. Por ejemplo, no se puede decir a un joven que el cigarro es muy nocivo para la salud, mientras se está fumando. En la actualidad se están desarrollando investigaciones en el campo de la enseñanza y aprendizaje de valores, a fin de ofrecer alternativas probadas para la escuela.

Nunca ridiculices a un/a adolescente. Es cierto que muchas veces las/os adolescentes pueden hacernos perder la compostura. Es importante que siempre te dirijas a ellos/as respetuosamente.

Favorece la reflexión y el acuerdo a la imposición. El autoritarismo casi siempre produce el efecto contrario del que se desea corregir.

Acude a especialistas. En caso de comportamientos que consideres que pueden dañar al adolescente o a sus compañeros/as, busca el apoyo de profesionales para ayudarlos/as.

Estereotipos de género por áreas de conocimiento

En la adolescencia temprana para muchas chicas la pregunta acerca de qué significa ser mujer (identidad de género) las remite a descubrir los emblemas de la feminidad que su grupo determina. Otro tanto ocurre con los jóvenes en torno a la masculinidad. Esta situación reviste una importancia capital, por lo que será su desempeño en la escuela y su futuro educativo y laboral.

Hay disciplinas que históricamente han sido tipificadas como dominios masculinos. El caso de la ciencia, las matemáticas, la tecnología y los deportes, son ejemplo de campos fuertemente estereotipados. Cuando se piensa en una persona dedicada a la ciencia, la imagen que viene a la mente es un hombre mayor desaliñado y abstraído en un libro o trabajando en un laboratorio. Esta imagen puede parecer poco atractiva para una chica que busca reafirmar su feminidad.

Por otra parte, fuera de Marie Curie, es posible que no encuentre referentes identificatorios de su propio sexo que le devuelvan una imagen femenina del mundo científico.

Los estereotipos de género continúan prevaleciendo en la enseñanza de materias científicas. La ciencia y la tecnología se han convertido, en muchos sentidos, en instrumento legitimador de las estructuras de dominación y poder político, económico y social. Esta situación se presenta tanto entre las naciones como entre las personas. Los países altamente industrializados proyectan una imagen de poderío y control sobre aquellos países con limitado desarrollo tecnológico. En este sentido, el desarrollo científico tiende a relacionarse con el armamento, el consumismo y la destrucción del medio, situación que puede llegar a rechazar muchas jóvenes por el tipo de educación que han recibido desde la infancia: el cuidado de las personas.

A través de la historia se han construido representaciones

Nunca ridiculices a un/a adolescente. Es cierto que muchas veces las/os adolescentes pueden hacernos perder la compostura. Es importante que siempre te dirijas a ellos/as respetuosamente.

sociales no sólo acerca del tipo de conocimiento que es validado, sino también de quienes pueden y deben involucrarse en su desarrollo. En estas representaciones, como señala Keller (1991), las mujeres han estado históricamente excluidas y las metáforas que predominan en la ciencia son masculinas, a pesar de las importantes aportaciones que han hecho al desarrollo científico (Figueiras *et al.*, Alic).

Otro tanto ocurre con las matemáticas. Un dicho sexista describe que hay tres tipos de mujeres: las muy bellas, las más o menos bonitas y las inteligentes. El éxito en matemáticas se asocia a personas dedicadas con elevado nivel de abstracción. Esta imagen también puede resultar poco atractiva a las chicas quienes empiezan a interesarse en el amor y en presentar una imagen femenina a las y los demás. Diversas investigaciones han señalado que hasta los 13 años de edad las y los jóvenes no presentan diferencias significativas en sus resultados en pruebas de opción múltiple en física y matemáticas. A partir de entonces, en promedio, las chicas descienden en sus calificaciones comparándolas con las de sus compañeros varones (Brusselmans-Dehairs *et al.*).

Algunos han sugerido que las mujeres son menos capaces para este tipo de conocimientos. Para otras/os, es consecuencia de diversos factores culturales y educativos que las hace rehuir las matemáticas y las áreas científicas (González, 2000).

México necesita de más y mejores científicas/os y técnicas/os; el grueso de las/os jóvenes deciden estudiar Derecho o Medicina; es necesario mejorar la calidad de la educación científica y tecnológica desde los primeros años de la escuela, incorporando las nuevas orientaciones psicopedagógicas para su enseñanza y aprendizaje. Y es necesario también, fomentar que las chicas opten por este tipo de estudios.

Por otra parte, la práctica deportiva es una actividad en la que muy lentamente las mujeres han ido ganando espacios. La incorporación de las mujeres al mundo laboral y educativo favoreció la posibilidad de cambios importantes en las costumbres. Los vestidos que las mujeres decimonónicas usaban limitaba el movimiento, su confinamiento al espacio doméstico les limitaba el uso y disfrute de su propio cuerpo. No fue hasta los Juegos Olímpicos de Amsterdam, en 1928, cuando ellas pudieron participar en atletismo, natación y gimnasia. Las trabas que tuvieron que vencer se explican, entre otras razones, por el carácter eminentemente sexista del deporte.

En el mundo deportivo los valores que tienden a resaltarse son la seguridad, agresividad, capacidad de decisión y de dominio, características vinculadas al mundo masculino. Otros valores inherentes al deporte como la coordinación y ritmo, la cooperación, la salud y el conocimiento y disfrute del cuerpo se le consideran valores de segundo orden. No es extraño que muchas chicas no se sientan motivadas por un modelo cuya rigidez puede parecer poco atractivo.

A continuación presentamos algunas estrategias educativas para las clases de ciencia (física, química y biología), matemáticas, educación física e historia.

Matemáticas, ciencia y tecnología

Hay dos formas de concebir el fracaso escolar en matemáticas. Una es considerar que las niñas tienen problemas con la materia; la otra es atribuir el problema a la forma en que se enseñan las matemáticas. En la primera interpretación se buscarán programas compensatorios para que ellas mejoren; en la segunda, se pretende mejorar la calidad de la enseñanza, adecuando las estrategias educativas a las chicas. Los programas que se han diseñado tomando en cuenta los intereses y características de las chicas, abogan por la segunda interpretación (Secada, Fennema y Adajian).

Una posición similar manejan aquellos trabajos que favorecen la incorporación de un mayor número de chicas a carreras científicas y tecnológicas (Erlicher y Mapelli), señalando tres posibles interpretaciones: 1) la aproximación compensatoria; 2) el punto de vista de las mujeres; 3) la revisión de la producción del conocimiento científico.

La primera se basa en hacer más atractiva a la ciencia, introduciendo cambios en el *curriculum* acorde con los intereses de las alumnas. Algunos programas incluyen el desarrollar mayor confianza en las alumnas en el manejo de aparatos y equipo, incorporando aspectos sociales y estéticos de la ciencia y la tecnología.

La segunda aproximación cuestiona las categorías científicas, proponiendo actividades cooperativas y de colaboración, relevantes desde el punto de vista social. La tercera perspectiva plantea una revisión de los fundamentos de la ciencia y la cultura con la finalidad de reescribir una ciencia nueva que tenga en cuenta aspectos subjetivos (y no sólo la objetividad), privilegiando técnicas de observación cualitativa como las narraciones, el diario de campo y el estudio de caso. A continuación describimos algunas estrategias:

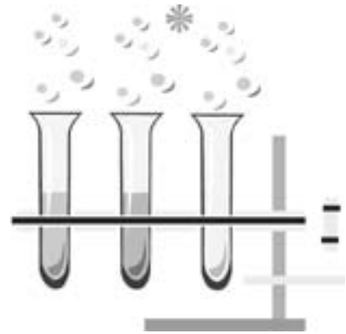
Científicas notables. Los libros de historia de la ciencia han omitido a muchas científicas notables de todos los tiempos. Los libros de texto suelen presentar imágenes masculinizadas de la ciencia. Invita a científicas mexicanas a que hablen de su trabajo. Recomienda libros científicos escritos por mujeres (ver Colección del Fondo de Cultura Económica/SEP/CONACYT).

Estilos de aprendizaje. Muchas chicas, y algunos chicos, prefieren la colaboración a la competencia como dinámica en el aula. En la planeación de tu clase, organiza trabajos en pequeños grupos que favorezcan actividades de colaboración.

Incorporar la dimensión afectiva. Una estrategia que ha resultado muy efectiva para atraer a más estudiantes a la ciencia, es pedirles que lean la biografía del científico que desarrolló el conocimiento que presentas en clase. Por ejemplo, si vas a enseñar la segunda Ley de Newton, conocerlo más como persona y la época en que vivió ayuda a dar contexto, despertar el interés y dar sentido a un conocimiento abstracto. Cuando trabajes un tema de física, química o biología, vincúlalo con su utilidad práctica para la salud y el medio.

Centrar la atención específicamente en las niñas. Como ya comentamos, el problema es que muchas alumnas piensan que las matemáticas, la ciencia y la tecnología no son actividades apropiadas para su sexo. Debes hacerles entender claramente que esto no es verdad. Hay que hablar con ellas paciente y claramente al respecto. Dales la oportunidad suficiente para practicar los experimentos, especialmente en el uso de equipo e instrumentos.

Diseñar actividades relacionadas con los intereses de las chicas. Los programas de estudio han estado centrados en intereses de los chicos; los materiales e insumos educativos son pensados



Una estrategia que ha resultado muy efectiva para atraer a más estudiantes a la ciencia, es pedirles que lean la biografía del científico que desarrolló el conocimiento que presentas en clase

Los programas de estudio han estado centrados en intereses de los chicos; los materiales e insumos educativos son pensados para ellos y podrían no comprender las experiencias previas de ellas

para ellos y podrían no comprender las experiencias previas de ellas. Es necesario preguntarles directamente que les interesa a ellas e incorporar esos intereses en tu clase.

Poner el énfasis en la utilidad. Muchas chicas contemplan la relación de las materias escolares en términos de su utilidad práctica presente o futura; en tanto ellos, suelen sentirse más a gusto explorando una materia por sí misma, por el interés que les despierta. Cada una de estas aproximaciones tiene sus ventajas y desventajas. Implementa estrategias que relacionen tu materia conectándola con "el mundo real", su impacto y usos.

Destacar el aspecto social. Las adolescentes, en especial, tienen una fuerte necesidad de contacto social. Ellas se mueven en la escuela en pequeños grupos. Involúcralas en actividades grupales.

Enfatizar los éxitos que ellas obtienen. No importa qué estrategias hayas utilizado o qué éxitos hayas tenido en el curso con las chicas. En el siguiente año para ellas el mensaje de sus logros puede ser irrelevante. En cada ocasión que ellas acierten en su trabajo escolar, es necesario hacérselos explícito a fin de incrementar la confianza en sus capacidades.

Anímalas a participar en actividades académicas. Las olimpiadas en ciencia y matemáticas que se realizan en el país deberían dirigir su publicidad en especial a las alumnas.

Orientación vocacional. Los programas de orientación vocacional deberían de incorporar propaganda y orientación sin estereotipos de género, en especial en las áreas educativas y humanísticas para los chicos y las áreas científica y tecnológica para las chicas.

El director de una escuela secundaria del D.F., que estaba entregando los reconocimientos al estudiantado que participó en una olimpiada de matemáticas, se percató de que las premiadas eran todas mujeres. En lugar de hacer explícito su reconocimiento a las chicas, se dirigió a los varones comentando: "no les da vergüenza". Este es sólo un ejemplo de las muchas formas en que la escuela continúa trasmitiendo estereotipos de género por áreas de conocimiento de forma inconsciente.

Educación física

La preocupación que con regularidad comentan las autoridades responsables de las actividades deportivas en el país, se relaciona principalmente con los resultados que obtienen nuestros/as deportistas en competencias internacionales: "Lo importante es ganar".

Por otra parte, en la escuela básica la clase de educación física se le relega como una materia complementaria.

Respecto a la enseñanza y aprendizaje de actividades deportivas no se ha valorado lo suficiente como medio para la disciplina física y mental, los beneficios que tiene para la salud y la posibilidad de seguridad y disfrute que representa el conocer y apreciar el propio cuerpo.

En este sentido, es necesario impulsar un modelo de enseñanza deportiva, donde la intención y la finalidad sean el conocimiento del cuerpo, la mejora psicofísica y la socialización del alumnado a través de comportamientos solidarios, equilibrados y justos. Algunas sugerencias para la clase de educación física serían:

- Las actividades deben tener un carácter abierto, la participación no debe establecerse por niveles de habilidad, sexo u otro criterio.
- Plantear la actividad no exclusivamente en forma competitiva, en donde sólo interesa el resultado.
- Favorecer el conocimiento y aceptación del propio cuerpo, la cooperación y aceptación de las normas.
- Fomentar hábitos en cuanto a ejercitación corporal, relacionándolos con la salud y la calidad de vida.
- Promover que se haga deporte y no sólo se vea por televisión.
- Incorporar un código ético en actividades deportivas.

Historia

Convencionalmente la historia de México que se enseña en la escuela básica describe diferentes momentos políticos relevantes como la Independencia, la Reforma, el Porfiriato y la Revolución. En esta concepción de enseñanza de la historia el/la estudiante

tiene que memorizar nombres de héroes, fechas de acontecimientos, lugares en que ocurrieron; también se piensa que la historia es "algo" pasado que ocurrió hace mucho tiempo, historia que ha omitido a la gente común y a las mujeres. Algunas estrategias para esta concepción limitada de la historia serían:

- Rescata a las heroínas mexicanas en la historia.
- Describe la participación de las mujeres en la historia como grupo social en las diferentes épocas (adelitas, sinarquistas, etcétera).
- Pídeles que investiguen acerca de la historia de las luchas que las mexicanas han venido dando a favor de sus derechos políticos, sociales y humanos en México (derecho a la educación, al sufragio, a la propiedad, contra la violencia, etcétera).

En las últimas décadas ha surgido un nuevo tipo de historiografía que abandona definitivamente las intrincadas descripciones de la vida política como objeto central y enfatiza más los aspectos de la vida cotidiana. Al respecto Ramos (1986) comenta el hecho de que la experiencia histórica de la humanidad se ha enunciado hasta ahora sólo en términos de historia de los hombres, considerando las actividades públicas –la política, la actividad militar y económica– como los temas importantes de ser estudiados. Esta nueva perspectiva considera que los espacios privados y la vida cotidiana son temas relevantes para la historia de la humanidad. El estudio de la historia de la vida cotidiana no es algo que ocurrió hace mucho tiempo, sino que está presente a través de nuestros hábitos y costumbres (vestido, alimentación, formas de relación, formas de crianza, etcétera), bajo esta concepción de la historia para el alumnado adquiere nuevo sentido conocer su pasado.

Solicita a las alumnas que escriban una historia de la vida de sus madres y abuelas (a través de una entrevista), para que la comparen con la suya. En el caso de los chicos, de sus padres y abuelos.

Estructura una pequeña entrevista dirigida a personas de la tercera edad, para que describan como era la ciudad cuando eran jóvenes. Con ese material, organiza una discusión grupal para analizar que cambios se han experimentado y las razones de éstos.

Pídeles que reúnan imágenes de fotografías antiguas (de la fototeca de CONACULTA) para que comparen los cambios en el vestido de hombres y mujeres.

Estas son sólo algunas sugerencias para imprimir una nueva dinámica a la clase de historia, que contemple aspectos de la vida cotidiana y de las mujeres.

A lo largo del trabajo hemos presentado diversas estrategias educativas que consideramos pueden favorecer a erradicar la discriminación de género, que esperamos ayuden a mejorar la calidad de la educación en el país. Son sólo algunas ideas generales que sabemos que la creatividad del profesorado mexicano enriquecerá.

Para concluir, quisiéramos aclarar que el hecho de seguir hablando de diferencias entre hombres y mujeres refuerza la idea de que en realidad tenemos capacidades diferentes; sin embargo, ignorar los resultados que se observan en la escuela (en cuanto a estereotipos de género por áreas), favorece que la discriminación de género continúe.@

BIBLIOGRAFÍA

Alic, M., *El legado de Hipatia. Historia de las mujeres desde la antigüedad hasta finales del siglo XIX*. Madrid, Siglo XXI, 1991.

Brusselmans-Dehairs, Henry Ch., G., M. Beller y N. Gafni, *Gender differences in learning achievement: evidence from cross-national surveys. Educational studies and documents 65,* París, UNESCO, 1997.

CONMUJER, *Mujeres Mexicanas. Avances y perspectivas*, UNIFEM, 2000.

Connell, R.W., "Teaching the boys: new research on masculinity and gender strategies for schools", en *Teachers College Record 98 (2)* 206-235, 1996.

Erlicher, L. y B. Mapelli, "Ciencia y Técnica: enseñar y aprender entre mujeres", en *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, Instituto de la Mujer/Icaria, 1997.

Figueiras, L., M. Molero, Salvador, A. y N. Zuasti, *Género y Matemáticas*, Madrid, Síntesis, 1998.

FLACSO, *Mujeres Latinoamericanas en cifras, México*, Santiago de Chile, 1995.

Fuentes, C., "En memoria de Carlos Fuentes hijo", *La Jornada*, 6 de mayo de 2000.

González, R. M. y M. P. Miguez, Desempeño en matemáticas de alumnas y alumnos en secundaria: un estudio comparativo. Ponencia presentada en el *III Congreso Internacional Multidisciplinario Mujer, Ciencia y Tecnología*, Panamá, 27 a 29 de julio de 2000 (b).

González, R. M. y M. P. Miguez, Diferencias psicológicas de género: su influencia en los procesos escolares. *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*, México, Porrúa, 2000(a).

González, R. M., L. Morales, M. P. Miguez y A. Rivera, "Género y currículum en educación básica", *Géneros 7 (2)*, pp. 12-23, 1999.

González, R.M., "Políticas públicas en materia de género y educación: análisis del caso mexicano". *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*, México, Porrúa, 2000.

Instituto de Ciencias de la Educación/Universidad Autónoma de Barcelona, *Cuadernos para la coeducación*, núm. 7, Barcelona, 1994.

Keller, E.F., *Reflexiones sobre género y ciencia*, Valencia, Edicions Alfons el Magnánim, 1991.

Mañeru, M. A. y H. Rubio, *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

Raising the grade. A title IX curriculum, Massachusetts, WEEA Equity Rource Center/Education Development Center, 1998.

Ramos, C., "Las mujeres latinoamericanas: generación de datos y metodología para investigaciones futuras". *Secuencia. Revista Americana de Ciencias Sociales*, núm. 6, Sept.-Dic. 1986, p. 99-117.

Sanders, J., *Lifting the barriers. 600 tested strategies that really work to increase girl's participation in science, mathematics and computers*, Nueva York, Jo Sanders Publications, 1994.

Schmelkes, S., Conferencia presentada en el *I Coloquio Nacional de Educación en Derechos Humanos de las Niñas y las Mujeres*, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional y por la Academia Mexicana de Derechos Humanos. México, D. F., 20 a 22 de octubre de 1999.

Science policies in the European Union: promoting excellence through mainstreaming gender equality, Luxembourg, European Commission, 1999.

Secada, W. G., E. Fennema y L. B. Adajian (comps.), *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias*, Madrid, Ministerio de Educación/ Morata, 1997.

Yus, R. *Hacia una educación global desde la transversalidad*, Madrid, Anaya, 1997.

La maestra regañona y la niña llorona*

Producción colectiva de los alumnos de 5° año de la escuela Isaac Newton

Una vez una niña que acababa de inscribirse, la maestra la regaño, la paso al frente. La empezó a regañar la niña lloraba. La levanto del oído, la paro al frente de sus compañeros, lloraba y lloraba y después como tenia pena y la niña se calmo no sabia que hacer.

Todos los niños se reían de ella, pero en voz baja. Después la niña salió corriendo, se sentó en las escaleras llorando de pena, la maestra salió y la regaño asta que la niña la fastidió la maestra. Ester salió detrás de ella, la niña corría y corría, la maestra no la pudo alcanzar, se metió al salón muy enojada, paso al frente a otra, le dijo: borra el pisaron porque vas a escribir las vocales, la niña apresurada borraba el pisaron para que la maestra no la regañara como a su compañera. Le dijo ya maestra dígame lo que voy a escribir, le dijo la maestra escribe: lola, lupe, laso, lili, loro, lirio, porque sui tu no lo escribes te voy a regañar, se lo digo a todos, los demás como a ti. Le dijo la niña usted es una maestra regañona nosotros no la hacemos enojar como ella. Todos los niños se carcajearon de su compañera, la niña de enfrente se carcajeaba de ella, la maestra le decía: Inés callate o te pongo enfrente, la niña Rosa no supo ni que hacer porque se agacho la maestra le dijo estate en paz, luego no llores, luego no te aguantas de nadie y no te este riendo. Después pasó a Lupe y le dijo pon tarea: escribir 10 enunciados con sujeto y predicado, diez sumas, diez restas, veinte palabras con acento. Si no la traen toda la tarea les voy a poner orejas de burro para que les de pena ¿lo oyeron?

Después pasaron tres horas para que salieran de clases, después les dijo hagan un cuestionario. Se levantó Jorge le dijo pero si ya nos dejó mucha tarea no quiero que nos deje más, la maestra fue a su lugar le jalo las patillas le dijo tu no me vas a mandar ahora de castigo iran a hacer tres cuestionarios y pobre de ti sino lo traes. Pero maestra le grito Jorge, la maestra lo sentó. Pasó una hora, dijo la maestra vas a estar tranquilo Jorge, él respondió si maestra pero, nada de peros dijo la maestra. Paro a Lupe, y llorando le dijo, que me va hacer lloro, no le estoy diciendo nada, la maestra le dijo callate no me rezongues.

* Se mantiene redacción y ortografía original.

Paso el tiempo, pocas horas después tocaron las campanas: din don, din don, tocaron las campanas (signos musicales)

Entonces los niños gritaron, ¡e! ¡e! ¡e! Y la maestra los regaño y les puso mucha tarea, les puso sumas, restas, divisiones, y les dijo la maestra: el que no lo traiga para mañana tiene un cinco, o el que no venga lo repruebo. Unos niños llorando salieron del salón, las campanas sonaban y sonaban, los niños ansiosos se querían salir y la maestra los saco. Los niños pensaban llegó la hora y al otro día los niños no fueron a la escuela y colorín colorado este cuento se ha terminado.

Fin

Este material es propiedad de los niños del 5º C de la escuela Isaac Newton. Batalla de Ocotlán esquina Cabildo.

Sexualidad, familia y escuela: una lectura desde la mentalidad conservadora mexicana, los años cuarenta

Belinda Arteaga Castillo

Algunos asuntos como el de la educación sexual, la naturaleza y características de las relaciones de género, la función de la familia y la escuela, no bien aparecen en los escenarios públicos, pues se convierten en catalizadores de debates y tensiones. Resulta interesante corroborar la dificultad y fragilidad para trazar consensos en torno a ellos. También existe el hecho de que aglutinan y polarizan corrientes de opinión, voces y actores capaces de batirse a muerte por, lo que suponen, sus convicciones más íntimas y personales. No obstante, sus argumentos y posturas suelen no ser originales, pues pertenecen a catálogos más o menos identificables en el terreno de las mentalidades. Desde nuestra perspectiva, esta identidad no sólo tiene que ver con las elecciones conscientes y voluntarias del sujeto, sino con las diversas marcas que el poder ha inscrito en su cosmovisión, también con las herencias que ha recibido de los "otros", algunos concretos y otros imaginarios o simbólicos. En este sentido, si bien, una parte de lo que el sujeto afirma ser y creer proviene de construcciones propias, es decir, del "sí mismo", otras, tienen diverso orígenes, algunos de los cuales son desconocidos para él. Por ello, la identidad, además de cambiante e inestable, es fragmentaria. En aquellos sujetos en donde la identidad adquiere el carácter de unicidad, inamovilidad, certeza y convicción casi religiosa, la identidad es todavía más frágil, más fragmentaria y su carácter alienado es más profundo.

Cuando esto sucede no podemos menos que preguntarnos: ¿Por qué emergen estos actores? ¿Cuál es la clave de "su identidad"? ¿Cuál es el origen de sus convicciones? ¿Quién

construyó las utopías que defienden a veces a costa de sus vidas? ¿Cómo identifican a sus aliados y a sus adversarios? ¿Qué los/as mueve y alienta? ¿Cuáles son los detonadores que los/as llevan a las calles, que los/las motiva a escribir cartas, dictar conferencias, comprar armas, asesinar al "enemigo" o negociar con él?

Las respuestas, por supuesto, no son siempre claras ni unívocas, pero alguna clave aparece cuando asumimos que la forma en que hombres y mujeres entienden el mundo no es natural. No se nace siendo, se llega a ser, ya bien lo decía Simone de Beauvoir, y en este proceso, que es histórico y social, se aprehende (en un movimiento de afirmación/negación) una mirada, una lógica que permite la ubicación del yo y "lo otro". De esta manera, el mundo y la vida adquieren sentido, se instauran dentro de un orden, de una "legalidad".

Pero, ¿cómo aprehender esta ordenación? ¿Cómo descifrarla? ¿A través de qué instrumentos? La historia de las mentalidades ofrece una alternativa, pues permite organizar algunas hipótesis acerca de este "orden" de lo real, así como sobre las resistencias al cambio (el gran miedo colectivo a lo desconocido, las creencias ancestrales, los supuestos racionales, etcétera) y la fuerza de la esperanza en la transformación[1].

La historia de las mentalidades surge como propuesta de la escuela francesa de Annales, aún cuando la paternidad de Johan Huizinga, el historiador holandés, no pueda ser objetada. Al contrario de la historia de las ideas, no vuelve su mirada hacia las élites ilustradas sino hacia la gente común, situándose en aquellos escenarios en donde el peso de las costumbres, tradiciones, saberes y mitos es más fuerte, "casi material". Desde esta lectura, importan los puentes que van del sabio, el santo y el príncipe, a los universos privados de la gente común. En este sentido, más allá de encontrar "la verdad" de los hechos o de los testimonios, lo que busca es identificar la manera en que las verdades aceptadas en un momento histórico y en una sociedad toman su lugar en las "convicciones" de los hombres y mujeres "de la calle", e intervienen en su moral, sexualidad, vida y muerte.

En el territorio de las mentalidades (pasado, presente y futuro) confluyen y se entremezclan. Sin embargo, por su perdurabilidad, las mentalidades se desarrollan en un tiempo de larga duración, que tiene sus propios ciclos y ritmos. Es allí donde algunas formas arcaicas de comprender la realidad conviven y se entrelazan con los sueños sobre el futuro, con las caras promesas de un mañana mejor.

La mentalidad conservadora: sus postulados y metáforas

Desde esta perspectiva cobra sentido analizar una de las miradas que con más fuerza ha influido los comportamientos sociales: la conservadora, que se encuentra inevitablemente vinculada al pasado más que al presente y se ha opuesto, a veces de forma violenta, a cualquier debate, pensamiento o experiencia que suponga ruptura o subversión de lo establecido.

Esta postura tiene varios orígenes, uno de ellos, con el que se le asocia más, es el

[1] Para ampliar el concepto de mentalidades ver: Boch, Marc, *Introducción a la historia*, México, FCE, 1992.
Los reyes taumaturgos, (1924) México, FCE, 1988.
Le Goff, Jaques, "Las mentalidades, una historia ambigua", en: *Hacer historia*, Barcelona, Laia, 1980.

religioso, pues, como señalan Mary Goldsmith y Patricia Marrero en su artículo "El movimiento familiar cristiano. Vino viejo en odres..." publicado en el Volúmen VII de la revista *Fem:* "La internalización que la mayoría de las mujeres y los varones hemos hecho y hacemos sobre el ser y el deber ser del matrimonio, la sexualidad, el amor, la familia, las relaciones entre los sexos, etcétera, tienen gran parte de sus raíces en la doctrina de la Iglesia católica... pensamiento de escasa evolución y actualización, algunas de cuyas formulaciones no han cambiado en forma y sustancia desde los siglos XVI y XVII... " Pero la ciencia, la filosofía y la política han contribuido también en la construcción de sus argumentos, sobre todo cuando afirman la necesidad de detener el cambio, de preservar el *status quo* como imperativo para la vida humana, como condición de sobrevivencia.

Ello explica su cercanía con el capitalismo y sus múltiples y probadas formas de reproducción. También su defensa del patriarcado y de las relaciones de género sobre las que descansa necesariamente son desiguales, jerárquicas y excluyentes. Para muestra, algunas declaraciones y dos ejemplos de esta mentalidad a nivel social, según la revista católica *Juventus*: "Es conforme al orden establecido por Dios que existan en la sociedad humana gobernantes y gobernados, jefes de empresa y obreros, ricos y pobres, sabios e ignorantes; que todos unidos por un lazo de amor se deben ayudar recíprocamente [...]. Es la providencia la que ha dispuesto entre los hombres diferencias múltiples y profundas [...] esa desigualdad cede en bien de todos. La vida social requiere funciones muy diversas. Lo que obliga a los hombres a repartirse esas funciones [...] no establecer un régimen de bienes económicos incompatibles con [...] la propiedad privada. Y en el ámbito de 'lo privado', la Iglesia de Dios ha instituido el matrimonio para proveer la propagación y perpetuidad de la especie humana y lo ha hecho indisoluble [...]. La esposa debe estarle sometida al marido [...]. Los padres tienen como obligación el criar a los hijos, educarlos e instruirlos [...] los hijos deben obedecer a sus padres, amarlos y ayudarlos en sus necesidades [...]. La autoridad del padre, jefe de familia, viene inmediatamente de Dios".

Para esta mirada, la verdad es única. Supone un conocimiento absoluto y universal, tanto la esencia de los seres y las cosas, como de su lugar en el mundo, pues como lo afirma el Abate Larfeuil en su obra *La mujer formada en la escuela de María*: "La sentencia es absoluta, universal, sin excepción alguna [...] todos están comprendidos en la ley". Puestas en claro las cosas, las afirmaciones que provienen desde esta mirada son dogmas y se viven como actos de fe. Naturaleza y voluntad divina son fundamento de la necesaria y única manera de ser y comportarse del mundo, las cosas y el hombre (en singular, en masculino). De acuerdo con esta lógica, los sujetos se sitúan siempre de uno o del otro lado de la línea que separa al bien del mal. No hay conflictos ni tensiones: la obediencia reemplaza a la autodeterminación. El límite que abriga a quienes se someten también excluye, niega y castiga a quienes se rebelan.

Lo universal subsume a lo particular y lo contingente. Esta ecuación explica al marginal, como anormal, desviado, enfermo o loco, como aduce H.P. Garnier, un médico francés especializado en la atención y cura de desviaciones sexuales: "La palabra anomalía de mucho uso en las ciencias, es casi desconocida en el lenguaje vulgar [...] es sinónima de irregularidad, se emplea en sentido figurado para marcar las infracciones a las reglas establecidas en las artes, la sociedad y las costumbres [...]. En el orden natural, designa todo lo que se aleja del estado normal". Sobre él aplica diversas intervenciones ortopédicas para corregir, salvar, reeducar. Cuando éstas fallan, se opta por la condena: muerte, reclusión, desahucio, anatema, pues nuevamente en palabras de Garnier: "Estos individuos sin resolución ni voluntad, vuelven a caer fácilmente en sus errores y vicios, sobre todo los masturbadores. Por esta razón la mayoría acaban por perderse". La sexualidad humana, ligada al amor y al erotismo, entra desde luego en este catálogo de la mentalidad conservadora para ser acotada, regulada y/o en su caso, reprimida.

Las relaciones de género y sus representaciones

Para esta mentalidad, el paradigma que funda la familia es el patriarcal, pues como afirma el Abate Larfeuil en su obra antes citada: "La familia es una sociedad y en toda sociedad se necesita un jefe y este jefe natural es el hombre [...] él es el encargado de dar las órdenes, él las expide, él las hace ejecutar y la mujer obedece ciegamente [...] desde el momento en que ha aceptado un dueño [...] ha perdido la voluntad y se han sometido a la de otro". Sólo es viable la sociedad que se organiza en función de él. En ella "lo masculino" no sólo es distinto sino superior a "lo femenino". La falta de la diferencia marcará lo patológico y mostrará la importancia de la norma que regula y sitúa a los opuestos; según esta lógica y en palabras de Garnier: "En todos los tiempos ha habido hombres afeminados, sin pelo de barba, así como mujeres con formas hombrunas y vellosidad masculina [...] relacionadas con la sexualidad, estas semejanzas exteriores constituyen más que simples deformidades estéticas: verdaderas anomalías sexuales. Tal es la falta ostensible de mamas en la mujer, al paso que hay hombres jóvenes que las tienen más prominentes y más sensibles y hasta eréctiles al tacto. En estos últimos, esta circunstancia es siempre un signo de feminismo, el cual existe también en los anafroditas y en numerosos masturbadores [...]".

Hombre y mujer se suponen categorías abstractas y universales en las que, siempre a partir de la asimetría, pueden distinguirse rasgos esenciales, propios e intransferibles que afirman un destino que se supone natural e inamovible y, desde luego, "explican" las jerarquías para perpetuarlas. En un esquema ejemplificador, la Unión de Católicos Mexicanos, en sus A*puntes sobre educación familiar*, instruye que en la generalidad de los casos son las siguientes cualidades las que prevalecen en el hombre y en la mujer: Complementos el uno del otro, se encuentran

CUALIDADES

DEL HOMBRE	DE LA MUJER
Actividad	Receptibilidad
Audacia	Pudor
Autarquía	Sumisión
Autoridad	Oración
Valor	Resignación
Firmeza	Docilidad
Fuerza	Gracia
Justicia	Indulgencia
Perseverancia	Paciencia
Razón	Sentimiento
Ciencia	Fe
Voluntad	Corazón

marcados por un orden divino y/o natural, pero siempre superior al humano que es, por lo tanto, inequívoco e incuestionable. Su misión ha dejado huellas en sus cuerpos y los ha determinado. Deseo, materia, placer, se funden en el propósito ajeno, vuelto propio, de la trascendencia posible, de ser uno en el otro. La posteridad, la norma, quedan garantizadas si ambos cumplen esta función asignada y dejan de lado sus propios sueños, si niegan y sepultan en la sin razón los ecos distantes de sus propias voces. El bien hacer de la niña, el niño; la esposa, el esposo; la madre y el padre, han sido estudiados, prescritos, transformados de orden en mandato; de naturaleza a cultura; de predestinación a voluntad.

Sexualidad, familia y escuela

Para esta mirada la sexualidad es instrumento de perpetuación. Familia y cuerpo se unen para cumplir la santa reproducción de la especie, el patrimonio, la cultura. Se convoca al hombre y a la mujer para que se opongan a la corrupción de las costumbres, amenaza que proviene de un mundo cambiante en donde los espectáculos disolutos, los malos libros, las danzas voluptuosas y los trajes deshonestos, son corruptores.

El contacto amoroso se restringe al reclamo y cumplimiento de la paternidad/maternidad. En este encuentro se buscan los ajenos, se unen los distantes, se cumple la metáfora de "ser uno en el otro", pues como señala Hardy Schilgenen en su obra *Normas morales de educación sexual*: "El hombre y la mujer tienen que unirse íntimamente para procrear, de modo que según las palabras de las Santas Escrituras, sean dos en una carne [...]".

La mujer impura niega la maternidad, el hombre impío pierde su cualidad humana, no conocerán el amor sino la lujuria. Los sumisos, en cambio, encontrarán en la familia el perdón del origen, la resurrección de la carne. Ahí, hombre y mujer toman su sitio. Él manda, ella obedece; él habla, ella calla; él provee, ella procrea, Sobre este destino, el Abate Larfeuil, afirma: "A vosotras os corresponde el imperio del hogar doméstico, no el de la fuerza que tan mal os sienta, sino el imperio de la dulzura, la abnegación, del amor. Los estudios del hombre, sus tareas, sus aspiraciones lo llaman a vivir fuera [...]. Se ha dicho que a la mujer corresponde la misión gloriosa de ser madre, esposa, señora de su casa [...]. Que no se quejen las mujeres de la parte que les toca". Los hijos, su carne y su sangre, son también su propiedad más íntima, el lugar en donde se realizan y recrean.

Por su parte, la escuela que propone la mirada conservadora apoya, sirve, soporta el ordenamiento patriarcal, mas no lo suple, así los sostienen los hermanos maristas en su *Guía para el maestro*: "Los padres son los educadores natos colocados por dios junto a la cuna del infantito; poseen el más alto grado de autoridad [...]. El maestro, auxiliar y sustituto de los padres y el sacerdote, ocupa después de ellos el primer lugar en la educación". Es por ello que el Estado no debe competir ni refutar la ley del padre. No asiste a la escuela ni al Estado derecho de propiedad alguno, son supletorios de una voluntad legítima, porque es divina, que es la que otorga el derecho de sangre: la patriarcal.

Esta escuela tiene claras funciones: mantener, prevenir y sancionar. Nuevamente los hermanos maristas guían a sus futuros profesores y sobre la escuela aseveran que ésta: "Mantiene dirigiendo a los niños en consonancia con el reglamento; previene ejerciendo sobre ellos continua vigilancia y sanciona ora corrigiendo los desórdenes y premiando a los buenos alumnos".

En ella, el reglamento, como norma universal, enuncia las disposiciones a las que deben someterse los alumnos. Elimina la arbitrariedad y el capricho y somete a todos a la disciplina, que es también la norma, la imposición externa que regula y acota. Los maristas lo definen como "el enunciado de las diferentes disposiciones a que deben someterse los alumnos: horas de entrada en clase, lecciones que aprender, tareas que escribir, actitud, urbanidad, orden y silencio [...] evita la arbitrariedad, prevé los detalles [...] ha de estar escrito y ser conocido por los alumnos". Este ordenamiento transforma a la escuela en una institución interventora que va de lo externo a lo más íntimo y subjetivo. Es la escuela del orden y también del silencio, ya que según esta visión: "La guarda del silencio ayuda poderosamente a la disciplina. La palabra silencio entraña un especial significado [...] es el habla con tino prescindiendo de la palabra [...] se conseguirá reclamándolo, exigiéndolo, llamando al orden a los infractores, castigando a los culpables [...]".

En esta escuela, el educador tiene como propósito la vigilancia, único medio para conservar la inocencia de los niños, prevenir los contagios de los vicios y las infracciones a la regla: "El maestro vigila a los niños en clase, en el recreo, en los paseos, en el dormitorio; prohíbe las expresiones livianas; vela por las lecturas, las relaciones, el porte e impide las amistades sospechosas". Pero este vigilante es también vigilado y las restricciones que impone pesan, a la vez, sobre él mismo supuesto que: "El maestro ha de ser puntual [...] no ausentarse de la clase [...] tener siempre a la vista a todos los niños [...] velar sobre sí mismo cuidando su postura, gestos, palabras y particularmente sus acciones para evitar cuanto fuese capaz de escandalizar o impresionar a los niños".

En la escuela del silencio, sobre la sexualidad humana, se calla a medias. Pero en los huecos mismos del discurso, los significados que se adivinan tienen más poder que las palabras. Sin aludir directamente al erotismo, se gesta desde el silencio todo el clamor de la violencia. Así, espacios, movimientos, oportunidades y relaciones adquieren un significado oprobioso y perverso que los marcan desde la perversión. Por ello se plantea que: "Los retretes requieren atención especialísima, procure que los niños no permanezcan en ellos mucho tiempo y que no hablen en ellos. El maestro ha de vigilar que no se encuentren dos alumnos a la vez en los retretes, los dormitorios y los paseos [...] es ahí donde los niños traban amistades, se hacen mutuas confidencias y se enseñan el mal [...]. La unión demasiado íntima en dos niños, la tendencia a buscarse, a colocarse juntos, son indicio de que puede haber en ello algún desorden. Hay que separarlos lo más posible [...]".

Y esta mirada, que encuentra la culpa también, previene la falta y administra el castigo. No hay entre todos los motivos de sanción ninguno más grave que el que denuncia incontinencia, lasciva, subversión del orden íntimo. Aquí los dispositivos del poder se expresan con violencia. El alumno no será arrestado[2] ni sometido al "*pensum*"[3], será expulsado definitivamente de la comunidad como se expulsa al peligro y a quien no tiene esperanza de corrección, siendo casos de expulsión las faltas públicas contra las buenas costumbres, el escándalo de las conversaciones contra la religión o los actos impúdicos. Y, en este acto simbólico, se pone en claro, de una vez por todas, el contenido excluyente de la mentalidad conservadora. Mentalidad que, hemos de decirlo, aún se encuentra entre nosotros, llenando con sus fantasmas y delirios, el territorio de lo escolar.

[2] El arresto consiste en que el alumno permanezca de pie en su puesto o en otro lugar de la clase o bien en pasearse parte del tiempo del recreo en determinado lugar del patio. Champagnat, *op. cit.*, p. 133.

[3] El *pensum* es un cierto número de renglones que se obliga al alumno a aprender de memoria o a escribir. Es provechoso cuando es moderado en el número de líneas. Champagnat, *op. cit.*, p.134.

Conservadurismo a la mexicana o todo tiempo pasado fue mejor: los años cuarenta

Pero, si estas son las afirmaciones y metáforas de la mentalidad conservadora occidental, ¿cómo se han expresado en México? ¿Cuáles son los inventarios que desde estas latitudes se han construido? ¿Cuáles son sus particulares fobias, adhesiones y fantasmas? Para muestra, un botón...

En 1940 se marcó una nueva etapa en el desarrollo histórico de México. A contracorriente de las tendencias hasta entonces dominantes, el grupo gobernante pareció moverse hacia la rectificación del "socialismo mexicano" que había defendido Lázaro Cárdenas y a una apertura política que permitiera acuñar nuevas alianzas, sobre todo con los grupos de derecha que habían expresado su desacuerdo con las tendencias oficiales precedentes.

En este clima, ascendió a la presidencia de la República Manuel Ávila Camacho, quien en su toma de posesión se declaró católico y prometió "gobernar para todos". Fue entonces cuando los grupos conservadores vieron llegar el momento de un esperado ajuste de cuentas con quienes habían gobernado el país por más de dos décadas y con los grupos que los habían respaldado, todos adversarios a vencer.

Pero ¿qué actores constituían la derecha en ese momento? ¿Cuáles eran sus historias, puntos de confluencia, distancias e identidades? Éstos formaban un complejo universo integrado por organizaciones de las más variadas tendencias. De la extrema derecha armada a los partidos políticos; de las asociaciones civiles a las redes laicas de la Iglesia Católica; de los frentes populares a las corporaciones empresariales; de la familia al gobierno; la derecha se expresaba violenta o cívicamente, según conviniera a sus intereses, y hacía sentir su presencia en la arena política de la época.

Lo que sigue es un recuento mínimo de estos actores a partir de sus propias voces, convocatorias y utopías.

"Por mi deber y por mi derecho", la Unión Nacional de Padres de Familia en el frente educativo

En el escenario educativo, la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) era, sin duda, la fuerza más importante, puesto que por definición esta instancia se desarrolló a partir de su relación con las instituciones educativas. Surgió al amparo de la Jerarquía Católica para combatir los principios y fines atribuidos a la educación por el Constituyente de 1917, ya que según lo expresara la propia Unión en su proyecto del Artículo 3º de 1941:

> El 13 de diciembre de 1916 principió en el Constituyente la discusión de un nuevo Artículo 3o. Se trataba de reformar el de 1857 donde con sencillez se prevenía: La enseñanza será libre [...].
>
> Contra la propuesta de Venustiano Carranza se levantaron los argumentos de la Comisión redactora [...]. Se habló en estos debates de que el Estado debe proscribir toda enseñanza religiosa en las escuelas primarias oficiales o particulares y de que asociar la religión a la enseñanza es asociar el error a la verdad [...] quedó proscrita la plena libertad de enseñanza [...].
>
> Simultáneamente se introdujeron limitaciones considerables contra la religión nacional y su Iglesia [...]. Así nació el monopolio de la enseñanza con que el Estado [...] torturaba y oprimía las conciencias de un pueblo católico [...]. Tal es el origen de la rebelión de los espíritus que con tanta fuerza nos conmueve ahora y tal es una de las causas por las que el sentimiento popular no tiene a los revolucionarios por libertadores de la patria sino por sus agresores [...].

La UNPF era una organización de las muchas que integraban la red de instituciones laicas que el Secretariado Social de la Iglesia, dirigido por los jesuitas, había fundado desde 1919, y que apoyaba el programa de Reforma Social de la Iglesia, enunciado en la Encíclica *Rerum Novarum*. Estas instituciones se habían unificado para defender los derechos de la religión católica, sus ministros y sus fieles, y para resolver los problemas sociales que el gobierno dejaba pendientes. Fines que se lograrían, según la UNPF, sólo mediante la implantación de un

nuevo orden "basado en la disciplina, la paz social, el respeto a la moral y las buenas costumbres, la jerarquía, la justicia social y la libertad de enseñanza".

Pese a su estrecha relación con la Jerarquía Católica, la UNPF se definía como: "apolítica, autónoma, libre e independiente [...]." Y en su circular núm. 38 señalaba como sus finalidades: "Proteger y hacer que se respete a la familia como base de la vida social y que se garanticen los elementos necesarios para cumplir con su misión; defender los derechos inalienables de los padres y de la familia en la educación de los hijos; pugnar porque el Estado consagre y garantice eficazmente la libertad de enseñanza; advertir a la autoridad las intervenciones partidistas o sectarias en las escuelas para que sean remediadas y vigilar por la moralidad y eficacia de los medios educativos".

Con estos argumentos la UNPF se propuso luchar por la derogación de la educación socialista y por la expulsión de sus defensores pero, en respuesta a la "nueva actitud del gobierno" de Manuel Ávila Camacho, quien sostenía que: "Las probabilidades de perduración de un país están en razón directa de su unidad y para afianzarla el problema fundamental es la educación. Pero no una [...] que desvincula al educando de sus tradiciones, de su familia [...] y que es un germen de disolución más que de fortaleza [...]", la Unión modificó sus posturas y se encaminó hacia la negociación reestructurando su agenda política. La agenda, respaldada por numerosos ciudadanos está contenida en la siguiente carta dirigida al Congreso de la Unión:

> De acuerdo con lo ofrecido por el C. Presidente de la República, pedimos la reforma al Artículo 3o en la siguiente forma:
>
> I. Que se suprima la enseñanza socialista en todos los planteles de educación por ser nociva [*sic*] a la sociedad.
> II. Se prohiba la coeducación por ser inmoral y degeneradora de la sociedad.
> III. Que se suprima el monopolio de la educación y se dé entera libertad de enseñanza para que las escuelas particulares puedan ser dirigidas y establecidas por todas las personas honradas y capacitadas y
> IV. El cese inmediato del actual secretario de educación Sánchez Pontón y demás elementos comunistas que tiene esa secretaría.

Aliados coyunturales de la UNPF fueron la Unión Nacional Sinarquista (UNS), el Partido Acción Nacional (PAN), los intelectuales de derecha instaurados en la Universidad Nacional, la alta jerarquía de la Iglesia Católica y su red de organizaciones civiles que tenía en las clases medias importantes sectores militantes; entre éstas podemos mencionar: la Sociedad Mutualista de Obreras, la Asociación Católica de la Juventud Mexicana, el Partido Católico Nacional, la Unión Social de Mujeres, la Confederación de Asociaciones Católicas de México, la Liga de la Decencia, Las Legiones de Cristo, los Caballeros de Colón, la Unión Católica del Trabajo y Las Hijas de María.

"Patria, justicia y libertad", la rebelión de los ángeles o el sinarquismo

La UNS era un desprendimiento de los ejércitos "Cristeros", llamados así de manera despectiva por sus adversarios, debido a su fanatismo religioso y por su grito de guerra: ¡Viva Cristo Rey!, y levantados en armas en 1926 cuando el gobierno intentó poner en práctica las disposiciones del Artículo 3o, aun cuando las causas profundas del movimiento tuvieron una relación con el reparto agrario. Éstas explican los enfrentamientos entre "agraristas" (campesinos que acordaban con el reparto de tierras) y los "cristeros" (que se oponían a él) así como los recursos monetarios, propagandísticos y de armamento de que disponían los alzados.

En 1928 la Iglesia y el Estado firmaron un documento conocido como "Los arreglos", que constituían el reconocimiento de la derrota de los "Cristeros". No obstante que una fracción de los jefes cristeros se inconformó y se mantuvo en rebeldía, para 1940 el movimiento había desaparecido prácticamente, sin embargo, se había fundado ya la UNS dirigida por Salvador Abascal, su carismático líder, quien optó por la lucha civil sin descartar la organización militar y vistió a sus contingentes con símbolos, insignias, discursos y ritos derivados del fascismo.

La Unión se había propuesto inicialmente atacar y expulsar del poder a los cardenistas y a los comunistas. En ello coincidía con el gobierno de Manuel Ávila Camacho, quien "toleró" las manifestaciones públicas, las demostraciones de fuerza, las declaraciones periodísticas y las provocaciones de los sinarquistas en contra de los obreros, los maestros y maestras, los agraristas y todos aquellos grupos identificados como fracciones del mismo "costal" cardenista.

Sin embargo, esta alianza entre el gobierno y los sinarquistas fue tomada con precaución por ambos actores, ya que Abascal había aclarado que en una segunda fase de su plan de acción tomaría el gobierno haciendo, de ser necesario, uso de la fuerza, y ello, por supuesto, no entraba en los planes de Ávila Camacho. Así que ambos se beneficiaron, mientras pudieron, de sus mutuas coincidencias, pero sin desconocer que del otro lado se encontraba un enemigo potencial.

En documentos de la época, como el Memorándum que la Unión Nacional de Defensa Campesina envía al Presidente Ávila Camacho, el 18 de agosto de 1941, podemos constatar la ambivalencia de las ideas respecto del sinarquismo, aprobado en sus orígenes, combatido posteriormente:

> El sinarquismo es una especie de fascismo, comunismo, nazismo, etc., su nacimiento tuvo razón de ser por causas por demás claras tales como que en el campo [...] hace tiempo que el comunismo se viene predicando frente a las ideas religiosas que prevalecen aun arraigadas profundamente en la conciencia del campesinado nacional [...]. Al asumir el gobierno Lázaro Cárdenas vuelven a tener excesiva beligerancia los comunistas [...] se empieza una terrible persecución religiosa que como producto de ella mueren miles y miles de campesinos acribillados a tiros por quienes les aplicaban la "ley fuga", coloca en su gobierno a lo más granado del Partido Comunista como el ministro de educación Lic. Vázquez Vela [...] apruébase la llamada 'educación socialista' que todos suponen es indiciada [*sic*] por Cárdenas [...]. Entonces el pueblo ve en esto una amenaza para la educación de sus vástagos, desde el hogar hasta la oficina circula la propaganda tenaz contra esta inadecuada forma educativa, es cuando elementos interesados 'a fondo' de la cuestión aprovechan esta brillante oportunidad esgrimiendo las fallas del gobierno para [...] enfrentársele [...] [como] el sinarquismo [...] que a no dudarlo día a día constituye un motivo más de agitación peligrosa [...].

No cabe duda de que aunque el gobierno estaba dispuesto a utilizar a los sinarquistas para golpear a los cardenistas, a los anarquistas y a los comunistas, procuró mantenerlos bajo control, por lo que intervino en el desplazamiento de Abascal y en la selección de un nuevo liderazgo, el de Manuel Torres Bueno, más dispuesto a conceder espacios al gobierno y a reorientar la lucha hacia la arena civil y, por supuesto, al terreno educativo, en donde el enemigo a vencer era, nuevamente, la educación socialista, la coeducación y la educación sexual.

El tránsito de la alianza a la ruptura entre la Iglesia católica y el PAN respecto del sinarquismo puede apreciarse en el texto *El sinarquismo al desnudo*, que Unión Panamericana de México y Frente Nacional de Acción Cooperativa hicieron circular entre

sus adeptos en 1941:

> Mientras fue cosa vaga [...] pareció tener el sinarquismo una significación que podría ayudar a ver mejor la realidad de México. Como reacción natural contra los extremos de la demagogia materialista, parecía él entrañar la espiritualidad del pueblo. Como manifestación netamente popular, se llegó a creer que contenía una mística auténtica [...]. En virtud de todo lo cual se le permitió desarrollarse.
>
> Se ha explicado que el sinarquismo es lo contrario al anarquismo. Que mientras éste descarta las leyes y el principio de autoridad y pretende la abolición del gobierno, aquél se ajusta a la más estricta legalidad, es obediente de las instituciones y tan él piensa que los sinarquistas usan en vano el nombre de Cristo, que se aprovechan mercenariamente del nombre de la Santa Iglesia [...].

La derecha en "Acción Nacional"

El Partido Acción Nacional (PAN) surgió en 1939, en oposición al socialismo mexicano, considerado por muchos como el preludio de un régimen francamente comunista. El propio Manuel Gómez Morín describía así el nacimiento de Acción Nacional en su discurso del 18 de septiembre de 1941:

> A fines de 1938 y principios de 1939 cuando Acción Nacional inició su vida culminaba un régimen que en los últimos cuatro lustros ha engendrado [...] una larga serie de gobiernos [...].
>
> Un crudo y primario materialismo, el marxismo, fue adoptado como teología del régimen [...]. Y peor aún se adoptó también un sistema económico de capitalismo [...] El resultado económico, social y político fue un desastre [...].
>
> En lo político la subsistencia formal de la democracia que en los hechos estaba imposibilitada.
>
> Pero el asalto del régimen no se satisfizo [...] y vino el ataque contra el hombre [...] y contra la familia odiada y combatida en su sentido tradicional, cristiano y salvador [...] la escuela convertida en célula de agitación política, con sus maestros en la miseria y presos de un sindicalismo de paga y de una supuesta dirección de pensamiento encadenada a una nueva teología política internacional [...]. Ante la inminencia del desastre total, como dice González Luna [...] nació Acción Nacional [...] para lanzar contra la horda el ataque de un recto concepto de hombre, estado, autoridad y nación.

En su creación participaron tanto católicos militantes que provenían de grupos como la Unión Nacional de Estudiantes Católicos y la Asociación Católica de la Juventud Mexicana, como industriales, banqueros, sectores de la naciente clase media urbana, profesionistas, intelectuales y hasta liberales moderados que participaron en el movimiento armado de 1910, al lado de Francisco I. Madero, y que habían cambiado de posición cuando, desde su perspectiva, la revolución había llegado demasiado lejos.

Uno de los fundadores del PAN, Manuel Gómez Morín, vinculado a los grupos empresariales del país, se propuso restablecer la democracia y, a la vez, restituir a los ciudadanos individuales los derechos que, según él, los regímenes posrevolucionarios, les habían conculcado.

El financiamiento del PAN provino fundamentalmente del ya entonces poderoso Grupo Monterrey y su base de sustentación ideológica, aun cuando de manera confusa, no dudaba en afirmar a la propiedad privada, la familia (tradicional y patriarcal) y a la religión como los fundamentos del desarrollo nacional. En sus *Principios de*

Doctrina (1939), Acción Nacional afirmaba:

> La vida de la nación es incompatible con el establecimiento de un estado social desordenado e injusto, como lo sería fatalmente el que parta de la proclamación de la lucha de clases, castas o sectas [...].
> La propiedad privada es el medio más adecuado para asegurar la producción nacional y constituye el apoyo y la garantía de la dignidad de la persona, y de la existencia de la comunidad fundamental que es la familia [...]. La educación debe ser libre y promover la tolerancia religiosa para que contribuya a forjar un orden social basado en valores espirituales acordes con nuestras tradiciones a fin de terminar con la miseria y la ignorancia, frutos del desorden moral y económico que la injusticia, la anarquía y la opresión introducen en la sociedad [...].

Respecto de la selección del nombre para el partido existieron varias versiones, sin embargo, como sostienen Jarquín y Romero: "En eso de Acción Nacional hay demasiada semejanza con Acción Católica o con la ultraderechista *Action Française* de Charles Murras".

En cualquier caso, el PAN, desde sus orígenes se situó como un actor crítico del cardenismo y opositor del comunismo, también como un aliado de algunas redes laicas de la Iglesia católica y de su jerarquía.

En el plano educativo luchó en contra de la educación socialista y a favor de la educación religiosa, que eufemísticamente denominaba "libertad de enseñanza". En este aspecto, su agenda era clara: la educación socialista, sus maestros y maestras, dirigencias sindicales, funcionarios, así como algunos de sus más importantes ordenamientos como la coeducación, debían desaparecer. En cambio, proponían el restablecimiento del derecho de la Iglesia para impartir educación religiosa en todas las escuelas, así como la intervención directa de los padres de familia (es decir, de las organizaciones conservadoras que se atribuían su representación) en la toma de decisiones, el financiamiento y el trazo de políticas acordes con lo que ellos definían como las verdaderas tradiciones y costumbres del pueblo mexicano, cuestión que ellos y nadie más conocían a la perfección, pues según algunos de sus representantes: "Somos los guardianes de la tradición que nos dio historia, pasado y grandeza; queremos seguir siendo lo que fuimos [...]".

No obstante su beligerancia, el PAN y sus aliados se dispusieron a aprovechar los nuevos tiempos políticos y se mostraron receptivos hacia las ofertas del régimen y dispuestos a la negociación. Bajo esta lógica, en su diagnóstico de coyuntura, preveían que sería la educación el escenario ideal para poner a prueba las intenciones del nuevo gobierno y el lugar en donde se sellarían las nuevas alianzas. Al respecto, Manuel Gómez Morín, señaló en el 2o. aniversario de la Fundación del partido:

> La situación actual muestra que, de una parte, el régimen tiene ligas, complicidades con el pasado inmediato, de otra parte, se enfrenta a una nueva realidad [...].
>
> Hay un capítulo de la acción del gobierno en que es posible exigir y esperar comprobación inmediata y definitiva de su sinceridad [...] el de la educación pública.
>
> Reclamamos la reforma integral de la constitución, las leyes, circulares, libros de texto, métodos en materia de enseñanza y su reemplazo inmediato por un texto constitucional que garantice la libertad que haga de la escuela el aposento de la patria y no una fuente de desorden anárquico, quebrantamiento moral, propaganda atea, ignorancia y del más abyecto sectarismo político que pueda suponerse; que permita la continuación de los valores auténticos de nuestra tradición mejor y reduzca la función del estado en la enseñanza a su misión de tutela.

La coeducación en el centro de la agenda educativa

Con esta idea en mente, los grupos conservadores emprendieron una larga batalla (que, con matices, aún se libra) para imponer su proyecto educativo. El tema de la coeducación fue en ese momento uno de los más relevantes, en parte porque el asunto escandalizaba a las buenas conciencias y en parte porque parecía uno de los hilos más delgados del proyecto cardenista.

Avisorado el blanco, se iniciaron los debates, los argumentos que se esgrimieron fueron copiosos, pero no del todo objetivos. Al respecto el Licenciado Antonio Lomelí G., señalaba en una carta del 28 de noviembre de 1940:

> Hablando con directores de secundarias se puede saber [...] que [...] la coeducación representa un error porque en ella no se toman en cuenta una serie de diferencias fundamentales entre hombre y mujer (fisiológicas, físicas, etc.). Consecuentemente proponemos que se excluya de los ciclos primario y secundario.

El profesor Rafael Rivera Flores, enviaba una carta al ejecutivo fechada el 18 de septiembre de 1941 en la que sugería que:

> Por cuanto al sistema coeducativo de nuestras escuelas, es urgente [...] desterrarlo de nuestro medio donde la raza, el temperamento y las condiciones climáticas lo hacen inadecuado. La indisciplina, la falta de respeto y consideración a la mujer, los actos sexuales prematuros, el afeminamiento de nuestros niños y jóvenes son hechos que nos muestran lo inaplicable de tal sistema el cual va minando y desgajando las virtudes que caracterizan y enaltecen el hogar mexicano.

Y la Unión Nacional de Padres de Familia afirmaba:

> La coeducación, la educación sexual, la maternidad infantil ilegítima, cobraron acelerado impulso, y se veía con beneplácito la multiplicación de los centros de vicio. Un inspector de instrucción pública, había ya proclamado que en su distrito no se encontraron vírgenes mayores de doce años [...].

Lo que estaba detrás del apoyo o rechazo a la coeducación no era simplemente la cuestión de si niños y niñas debían compartir las mismas aulas sino la permanencia o transformación de las relaciones de género. Por eso los grupos conservadores se empeñaban abiertamente en mantener, en forma y fondo, la familia, la educación sexual, la separación de los ámbitos público y privado, los sitios prefijados y los destinos exclusivos/excluyentes para hombres y mujeres. Con esta finalidad defendían las estructuras de dominación/reproducción y de sus bases argumentativas, experiencias, tradiciones y prácticas.

Por estas razones el Partido Democrático Pro-libertades Cívicas apuntaba:

La coeducación, la educación sexual, la maternidad infantil ilegítima, cobraron acelerado impulso, y se veía con beneplácito la multiplicación de los centros de vicio. Un inspector de instrucción pública había ya proclamado que en su distrito no se encontraron vírgenes mayores de doce años

El hogar genuinamente mexicano, centro de nuestras tradiciones, guardián de la excelsa misión de la mujer, ha podido existir durante siglos gracias a la eficiente y armoniosa cooperación de padres y maestros. Por eso las generaciones pasadas fueron fecundas en hombres pudorosos y distinguidos. Formaron legión las mujeres hacendosas, excelentes compañeras y madres santas.

El hogar genuinamente mexicano, centro de nuestras tradiciones, guardián de la excelsa misión de la mujer, ha podido existir durante siglos gracias a la eficiente y armoniosa cooperación de padres y maestros. Por eso las generaciones pasadas fueron fecundas en hombres pudorosos y distinguidos. Formaron legión las mujeres hacendosas, excelentes compañeras y madres santas.

El Artículo 3o. ha sido una amenaza para estas costumbres [...]. ¡Cuántos desórdenes e inmoralidades ocurren en buen número de planteles oficiales! [...]. ¿Quién siendo un buen padre de familia no teme por el porvenir de sus hijos? [...]. Es urgente su reforma inmediata [...].

Con un discurso menos elaborado pero sin duda elocuente, el secretario de la UNS de Billa [*sic*] de Corregidora, Querétaro, el 24 de febrero de 1940, a nombre de 87 sinarquistas pedía:

> que no ayga [sic] istrusion [sic] socialista y también que echen juera[sic] los maistros [sic] comunistas del grupo de los otros maistros [sic] y no sigan dando istruision [sic] del socialismo [sic].

Por su parte, los sinarquistas de Ahualulco SLP, 21 de febrero de 1941, escribían:

> Queremos que se derogue el Artículo 3o. [...] porque perjudica a nuestros hijos, queremos que a nuestros chamacos les den clases limpias y no inmorales y tampoco clases extrañas de las que han traido [sic] de Rucia [sic] porque realmente somos rancheros no comprendemos ni una lotra [sic] y por esa razón hay aprovechamiento [sic] con todo el campesinaje [sic] pues aoy [sic] no somos campesinos dormidos; aoy [sic] estamos reclamando nuestros derechos que nos pertenecen como mexicanos que somos y nos parese. [sic] que no somos de partes estrañas [sic] ni nos dejaremos que nos tengan subyugados, porque otros gozén [sic] con el sudor de campesino, porque sin el trabajo del campesino no viven aoy [sic] viven y bolbemos [sic] a repetirles con nuestro sombrero en la mano les pedimos que su profesorado tenga otros seis años de estudio en lugar de la moral.

Y en Agangueo se preocupaban porque:

> [...] funcionen las escuelas particulares donde nuestros hijos reciban una educación sana y cristiana [...] de otra manera preferimos que aumente la inmensa cantidad de analfabetas en nuestra muy querida pero muy infortunada patria antes que permitir que nuestros hijos dañen su conciencia con doctrinas insanas e insalubres, rogamos [...] midan las consecuencias [...] de la escuela socialista encomendada a profesores inexpertos e incultos que ni siquiera saben su significado y sí se atreven a inculcarla es únicamente por temor a perder el hueso codiciado por canallas de su misma índole, 18 de febrero de 1941.

El Comité Municipal de la Unión en Ramos Arizpe, Coahuila, el 13 de febrero de 1941, decidía respaldar a las mujeres de su organización cuando estas reclamaban a Manuel Ávila Camacho:

> Como madres mexicanas, os pedimos, que en las escuelas públicas no se imparta educación socialista o sectaria pues ya estamos palpando los frutos en nuestros hijos que desean ser libres y seguir sus perversas inclinaciones. Pedimos que no se obligue a que nuestras hijas estén revueltas con los jovencitos por los resultados que ya hemos visto.

¿Pudieron estos actores con sus ingenuos manifiestos, sus evidentes prejuicios y sus impúdicos gestos convencer al presidente? ¿Alcanzaron sus metas? ¿Agotaron sus agendas? ¿Cuáles fueron las reacciones de sus contrincantes? ¿Cuáles fueron, en fin, los saldos de este conflicto?

Notas para un recuento, o las memorias del porvenir

Al finalizar el sexenio de Manuel Ávila Camacho y luego de una serie de escaramuzas, enfrentamientos, rupturas y desencuentros con sus adversarios, el régimen que en 1943 había fundado al Partido Revolucionario Institucional (PRI), había impulsado la creación del SNTE y puesto contra la pared a anarquistas, socialistas y cardenistas, había también alcanzado una alianza exitosa con los grupos empresariales de nuevo y viejo cuño, nacionales y extranjeros y con los representantes más conspicuos de la derecha mexicana. A cambio, en el terreno educativo, eliminó la educación socialista del texto constitucional, así como a la coeducación como experiencia escolar; destituyó a los maestros y funcionarios identificados con el cardenismo; encarceló a comunistas y anarquistas y diluyó el control del Estado sobre las escuelas privadas (incluidas las religiosas).

No todos/as los/as mexicanos/as coincidieron con esta intención de reorientar las políticas cardenistas. Quienes dieron la lucha fueron, en nombre de la Unidad Nacional como razón de Estado, golpeados, perseguidos, encarcelados o coptados. Divididos y debilitados no pudieron enfrentar en condiciones de fuerza las acciones de gobierno y sus aliados.

La batalla que dieron algunos grupos conservadores por reformar el proyecto educativo que "las huestes de la revolución" habían implantado para destruir la integridad de la familia mexicana y la decencia de sus jóvenes y señoritas, corrió paralela al acotamiento de la escuela, la familia, las relaciones de género, de clase y de etnia con la sana intención de destruir todo intento de insurrección, toda respuesta subversiva.

Inscritas en otras lógicas, resistiéndose a la fatalidad conservadora, los grupos sociales que habían creído en la utopía liberadora de la revolución como posibilidad, defendieron espacios, asumieron o redactaron convocatorias y demostraron que es posible construir otros proyectos de vida, otras lecturas desde y sobre la realidad, la sociedad [...] la educación. Estas voces, estos/as actores marcados/as por el signo de la otredad, están ahí, ocupando el lugar de la rebeldía que hoy lo sabemos, es inagotable.@

Referencias

González Casanova, Pablo. *El Estado y los partidos políticos en México*, México, Era, 1981.

Jarquín y Romero. *Un PAN que no se come*, México, Cultura Popular, 1985.

Serrano Álvarez, Pablo. La batalla del espíritu, en: Morán Quiroz, Rodolfo. *La política y el cielo, Movimientos religiosos en México contemporáneo*, México, Ed. de la U. de G., 1990.

Archivos consultados:

Archivo General de la Nación, sección: "Cartas a los presidentes".

Fototeca Nacional.

Hemeroteca Nacional.

El aula como utopía. Guía para hacer del aula un espacio democrático y de reconocimiento

A propósito de la nueva materia "Formación cívica y ética"

María Elena Madrid

Introducción

A lo largo de la historia, la vida en comunidad nos ha permitido crear y elegir una serie de valores y normas. La socialización nos lleva a reconocer entre las personas una diversidad de formas de sentir, pensar y vivir; no sólo la historia lo muestra, también los medios de comunicación, como la televisión o el cine. Así, el niño se percata de que las personas sienten y piensan de modos muy diferentes. También reconoce que si la gente piensa o actúa diferente es porque cada uno tiene su propia escala de valores y metas. El adolescente percibe a la sociedad como voces diversas, con intereses distintos, que expresan un sistema de relaciones mutuas, de personas que se comunican entre sí y logran conocer y tomar en cuenta el punto de vista del otro. Descubre la capacidad para elegir y la importancia de ser coherente con lo que se piensa, siente, dice y hace.

Nuestros estudiantes son adolescentes que se inician a formas de vida más complejas y difíciles. El desarrollo humano permite plantearnos un proceso educativo que logre que cada individuo en nuestra sociedad esté en capacidad de elegir los objetivos y valores que guiarán su vida y su futura participación ciudadana. Por ello, la nueva materia de Formación cívica y ética es un instrumento de apoyo para un desarrollo integral, mediante un proceso de formación de valores con el apoyo del docente.

En este artículo se plantea una forma de trabajar en el aula, basada en la formación de una comunidad de "indagación" o "reunión del grupo", como le hemos llamado, y que permite lograr los objetivos de la materia en forma exitosa; se parte de una concepción dialógica de la educación.

La metodología propuesta para trabajar en el aula, en la medida en que rescata y hace de la democracia un ejercicio cotidiano, permite lograr los objetivos propuestos de un modo más fácil, sin violentar al estudiante, y permite que la comunicación logre abordar, entender e interiorizar críticamente los valores que subyacen a los objetivos y actividades planteados. La pretensión no es cambiar los valores, están bien formulados, pero la cuestión ha sido ¿cómo abordarlos y presentarlos en clase, sin artificialidad o dogmatismo? A todo maestro/a le interesa alentar la capacidad que tiene todo estudiante de conformar una escala personal de valores basada en la autonomía y dignidad del ser humano, así como ampliar su visión del mundo y de sus propias posibilidades. Además, todo docente trata de brindar oportunidades, generar situaciones para que los estudiantes logren un conocimiento de sí mismos, conocimiento de la sociedad y comprensión de la interacción de ambas esferas (la del individuo y su comunidad), así como la aplicación de los contenidos que se presentan en la clase a la vida personal, cotidiana.

En la práctica docente, lograr lo anterior, es mediante el intercambio de ideas y opiniones, considerando lo que los demás piensan y cómo entre todos podemos llegar a nuevas y mejores ideas, opiniones o resultados, cómo tener más y mejores elementos de juicio para tomar buenas decisiones. Así, se puede ver que hay diversas razones que permiten justificar la necesidad de trabajar sobre los valores y objetivos de nuestra vida y de la sociedad en el salón de clases. Las actitudes y formas de actuar de los docentes también pueden y deben cambiar para mejorar. La finalidad es formarnos como ciudadanos libres y responsables.

Los valores que nos interesa abordar en la clase están ya planteados en la Constitución. La asignatura de Formación cívica y ética tiene como propósito investigar, dialogar y reflexionar sobre ellos de otro modo. Al hacerlo, desarrollamos una forma de comunicación a la que nos introducimos y terminamos por hacerla nuestra. ¿De qué estamos hablando? De la democracia como forma de vida y de todo lo que va unido a la democracia: responsabilidad, libertad, justicia, igualdad, tolerancia, respeto a los derechos humanos, el respeto al estado de derecho y el amor a la patria.

¿Es posible enseñar "valores" en el aula?

El objetivo es lograr que cada uno de nosotros, maestros y alumnos, entienda, haga suyo, a su manera, los conocimientos, valores y principios que se van a tratar. De ninguna forma el propósito es decirle a cada quién lo que debe hacer, pero si creemos que al dialogar, intercambiar ideas, analizar, criticar y reflexionar ampliamos nuestro horizonte, nuestra mirada, y con ello las consecuencias prácticas de la acción docente cotidiana. Se trata de lograr que los estudiantes adquieran conocimiento, desarrollen habilidades y actitudes, formen criterios y tomen decisiones. Lo anterior permitirá que todos y cada uno actúen con mayor libertad y con mayor compromiso hacia el bienestar social de su comunidad y del mundo.

¿Cómo volvernos una comunidad democrática en el aula? Esta pregunta en realidad se debe de convertir en: ¿cómo organizarnos para trabajar en la materia de Formación cívica y ética? Cómo acceder o iniciarnos en la democracia como docente se vuelve una cuestión metodológica acerca de cómo ser iniciador, sujeto y participante de una situación y en un espacio democrático: el aula. Lo primero que vamos a integrar es *la reunión del grupo*, que consiste en sentarse en círculo y participar haciendo preguntas, dar razones y pensar sobre lo que sentimos, decimos, hacemos y queremos ser.

Es decir, la clase se vuelve un lugar seguro, en donde los estudiantes y el maestro se sienten libres

para hacer cualquier pregunta, siempre teniendo presente el respeto por las personas. No se va a memorizar, sino a dialogar, a comprometerse a escuchar a los demás con mucha atención, y cuando se quiera decir algo, esperar el turno para hablar. Así, todos vamos a aprender de todos. Se va de la plática y la conversación al diálogo y al cuestionamiento auténtico, genuino. Pero también se requiere de algo más:

La reunión del grupo es un espacio en donde las personas, es decir tú y yo, somos amables. Ahí no interesan los pleitos, la burla, molestar o insultar. Todos son amables, considerados y ofrecen disculpas cuando se afecta a otro.

La reunión del grupo es un espacio alegre y entretenido, donde se comparten ideas y risas, sin dejar de hablar de cosas importantes para nuestras vidas y la comunidad.

La reunión del grupo es un espacio que necesita de algunas reglas que permitan participar y funcionar mejor.

La reunión del grupo es el espacio donde todos se escuchan y entienden unos a otros, todos se toman en cuenta, existe consideración y cuidados hacia los demás, y no sólo eso, también existe cariño.

La reunión del grupo en círculo es importante, ya que se evita darle la espalda a los demás; se tiene una visión plena de todos y, por estar sentados al lado de los otros, es más fácil trabajar en forma cooperativa, además de que permite tener mayor atención y escuchar mejor a los participantes. Algunas de las dudas que surgen entre los estudiantes al trabajar así son: ¿cómo sentirme segura/o para decir lo que pienso?, ¿se vale cambiar de opinión?, ¿debemos todos estar siempre de acuerdo?, ¿tendré derecho a disentir, es decir, a no estar de acuerdo con lo que se dice?, ¿cómo construir el consenso o ponernos de acuerdo?, ¿puedo estar callada/o? Todas las dudas se aclaran en la reunión, entre todos los participantes.

Para lograr lo anterior, es importante resaltar el valor que tiene el diálogo y el reconocimiento de otros. En la asignatura de Formación cívica y ética lo importante es pensar, dialogar a partir de la experiencia cotidiana, es decir, de lo que pasa día con día. En realidad, desde pequeños aprendemos a reconocer nuestro propio pensar, porque es como hablar consigo mismo.

Este "diálogo" permite comunicar los sentimientos, pensamientos y establecer acuerdos con los demás para lograr acciones comunes. Sólo a través del diálogo se entiende a los demás, e incluso a uno mismo. Por eso, en esta clase lo más importante es el diálogo, es decir, participar es fundamental.

La "reunión del grupo" y sus componentes

Puesto que la dinámica principal en el salón de clases es dialogar, es importante retomar las ideas, sentimientos y opiniones de todos; dialogar y pensar a partir de las ideas de otros, ayudar a los demás a pensar y expresarse crítica y creativamente y pongamos nuestro "yo" en el lugar del otro es parte de la actividad dentro del salón de clases.

La *reunión del grupo* es una comunidad de búsqueda, expresión y consenso; es decir, ahí interesa saber cómo conocerse mejor, cómo lograr estar de acuerdo, cómo hacer cosas juntos a partir del respeto. También en esta reunión se consideran como propios los logros y fracasos del equipo y/o grupo, e incluso se lleva un registro de los acuerdos, actividades y logros, tanto individuales como del grupo: "El portafolio de valores".

Así, *la reunión del grupo* permite el diálogo con los demás y constituye un espacio democrático que permite afirmar y ejercer cotidianamente valores como: el entendimiento mutuo, la tolerancia, la solidaridad, el pluralismo, el debate abierto y el respeto mutuo. Se trata de hacer del aula un espacio para dialogar, donde es posible comunicar lo que pensamos y sentimos. El maestro es un participante, un facilitador del diálogo. Este último aspecto es central, ya que la materia de Formación cívica y ética está pensada para una nueva función y actitud del docente.

Diversos componentes caracterizan esta metodología de trabajo en el aula; se trata de resignificarlos y darles una concreción curricular bajo una nueva mirada.

El nuevo papel del maestro es facilitar la comunicación entre los estudiantes, promover el diálogo y la búsqueda de consenso, proporcionar información cuando se requiera, vinculando los contenidos con expresiones históricas, culturales y artísticas, coordinar actividades dentro y fuera del aula, promover un clima de respeto y camaradería, evitando las agresiones y burlas, estimular el pensamiento crítico de los educandos, al igual que el pensamiento creativo.

Al mismo tiempo, el maestro tiene el compromiso de desarrollar en el educando un sentido de responsabilidad hacia su cultura, comunidad y medio.

Todo lo anterior nos lleva a una nueva función del maestro; es decir, su compromiso estriba en facilitar lo anterior a los alumnos mediante el diálogo y la comunicación igualitaria. El maestro en su nueva función respetará las ideas e intereses que surjan en la reunión del grupo, sus explicaciones serán respuesta a las dudas de los alumnos y tratarán de enriquecer la comprensión del tema tratado, intentará centrar la discusión en temas importantes y no distraerse con detalles que desvíen la discusión, no deberá imponer la realización de ejercicios y actividades que no estén relacionadas con el tema a discusión o de interés, por el contrario, deberá de buscar ejercicios complementarios cuando detecte que hay mayor interés o preocupación por un tema específico, estimulará a los estudiantes a que construyan ideas apoyándose en las de los otros, a partir de los otros. Hará que los alumnos/as tomen conciencia de las consecuencias de sus afirmaciones y de los supuestos implícitos en algunas de ellas. Dará estímulo y apoyo para que cada estudiante logre justificar sus propias opiniones y creencias. No siempre él tendrá que dirigir la discusión en clase. No insistirá en sus propios puntos de vista, para dar paso a que sus alumnos desarrollen sus propias ideas, ni monopolizará el uso de la palabra, tampoco manipulará el diálogo para que sus puntos de vista parezcan los mejores.

El manejo del programa de la asignatura de Formación cívica y ética plantea a los maestros nuevas formas de presentación de la información, desarrollando diferentes puntos de vista, imaginando posibles consecuencias de nuestras acciones y construyendo alternativas que ayuden a prevenir consecuencias dañinas. La organización y secuencia de los contenidos, así como los diversos niveles de profundidad con que se pueden trabajar, hacen de la concreción curricular en el aula una experiencia para maestro y alumno, dada la gran flexibilidad con que se pueden abordar muy diversas temáticas, y que al mismo tiempo permiten interrelaciones significativas que el grupo puede explorar.

Respecto al portafolio de valores, todo se debe ir registrando en él; ahí se guardarán las evidencias de los trabajos y avances, como imágenes, recortes de periódico, información relevante, reporte de investigación, observaciones anotadas, historias personales, cuentos, escritos, ensayos, opiniones, actividades grupales realizadas en el salón de clases,

etcétera. El portafolio de valores será un criterio de trabajo fundamental a tomar en cuenta para la autoevaluación del propio alumno/a y apoyará a la evaluación del profesor/a.

Las actividades generadoras de investigación y participación dentro del aula permiten trabajar en equipo y algunas veces también en forma individual. En otras ocasiones las actividades serán de investigación, es decir, hay que localizar y analizar información, elaborar materiales, hacer entrevistas y realizar observaciones que serán registradas en el portafolio de valores. También realizar actividades de búsqueda, ya que se debe de estar bien informados sobre los problemas de la comunidad, el estado y el país para poder actuar de modo responsable.

El espacio del aula se transforma en un lugar de diálogo, reconocimiento y colaboración; para ello, los participantes se sentarán en círculo para tener la oportunidad de mirarse y escucharse mejor unos a otros. Cuando se trabaje en equipos, es importante que se hagan círculos pequeños y separados del resto para no entorpercer el trabajo de los otros. Se trata de reconocer que la disposición del espacio puede generar jerarquías o rutinas e inercias que impiden una buena comunicación, llegan incluso a impedir el diálogo.

Técnicas para la reunión del grupo. Existen diversas formas de trabajar cuando estamos en la reunión del grupo. A continuación se plantean los niveles y tipos de estrategias a los que el maestro/a puede recurrir para la enseñanza de valores éticos y cívicos:

1. Cuando queremos lograr un análisis y comprensión crítica de los temas o problemas del curso tenemos dos formas de hacerlos:
   a) Clarificación de conceptos.
   b) Comentarios de textos.
   En ambos casos se deben buscar textos o narrativas que ilustren o pongan en cuestión un término o una aplicación o ejemplificación.
2. Cuando lo que nos interesa desarrollar es el buen juicio de la persona, esto se logra a partir de:
   a) Discusión de dilemas morales. Los dilemas morales, son narraciones cortas de situaciones que nos presentan un conflicto de valores, es decir, hay un personaje que se encuentra en una situación difícil y está obligado a elegir entre 2 o 3 opciones.
   b) Diagnóstico de situaciones. En este caso se presenta una situación problemática, con el objetivo de desarrollar la capacidad de valorar diferentes alternativas de acción y sus consecuencias.
3. Cuando lo que nos proponemos lograr es un mejor conocimiento personal y desarrollar nuestra perspectiva social:
   a) Elaboración de textos, o algun tipo de narrativa. Es cuando expresamos en forma escrita nuestras ideas y sentimientos personales o del equipo.
   b) Clarificación de valores, que tiene como objetivo que nos demos cuenta de nuestros propios valores, creencias y sentimientos y a partir de ellos, realizar un proceso de autorreflexión.
   c) Dramatización, que es la representación teatral informal que ayuda a superar nuestro egocentrismo, al entrar en contacto con opiniones, sentimientos e intereses diferentes a los propios y nos permite comparar.
   d) Análisis de caso, que tiene como objetivo profundizar sobre el conocimiento de personajes que han destacado positivamente por sus acciones.

A continuación, ofrecemos una lista de tipos de texto para elaborar en la clase: de carácter literario: libreto, crónica, historieta, cuento, leyenda, fábula, poema con métrica, poema en prosa, refrán, adivinanza, trabalenguas, acróstico, palíndromo. De carácter informativo: nota periodística, entrevista, carta familiar, carta formal, telegrama, índice, instructivo, ficha bibliográfica, aviso clasificado, definición de diccionario, cuestionario, biografía, glosario, receta de cocina, guión de radio, propaganda o anuncio, crucigrama, recado, tarjeta postal, y en general, toda la narrativa generada por el grupo o los estudiantes.

Sobre criterios de evaluación

Sobre la evaluación es importante reconocer la necesidad de que no sea un proceso descalificador o poco alentador y externo; por el contrario, se debe lograr que el grupo reconozca la evaluación como parte integral de su formación tanto individual como grupal. En cuanto se busca una formación integral, el maestro habrá de construir conjuntamente con los alumnos criterios para evaluar la calidad de la participación y el grado de comprensión en el aprendizaje de valores. Entre los criterios a tomar en cuenta están los siguientes: aplicación de lo aprendido, claridad, argumentación y aportación de ideas y proyectos en el trabajo individual y en el cumplimiento de tareas; dedicación e interés mostrados en trabajo en equipo, así como en la colaboración, integración y asistencia; creatividad y compromiso con el grupo y con las tareas colectivas; capacidad de investigación y comunicación; actitudes de respeto, solidaridad y reponsabilidad; conocimiento y comprensión de nociones y conceptos. Mucho del trabajo desarrollado durante el curso está en el portafolio de valores y debe ser un recurso. Lo más importante de toda evaluación es que el sujeto la entienda como un proceso de autoconocimiento y una oportunidad de autocorrección.

En conclusión, crear y recrear un espacio democrático en el aula cotidianamente, en forma creativa y participativa, es, sin duda, todo un reto para cualquier docente. En este texto se propone una metodología que hemos llamado la "reunión del grupo"; se han aclarado sus componentes, su función y su facilidad para trabajar creativa y críticamente en el aula, ya que intenta ser la respuesta didáctica adecuada para la asignatura de Formación cívica y ética. Al mismo tiempo, hemos querido mostrar su íntima conexión con los nuevos objetivos, habilidades y actitudes que se requieren para abordar esta materia, pues esta metodología se puede usar para cualquier materia y en toda aula de educación básica. Queremos destacar su valor, ya que esta metodología es realmente significativa para la formación democrática del futuro ciudadano. No olvidemos que el aula es democracia, sin duda la primera experiencia democrática de nuestra vida. Bueno, podría serlo; de nosotros maestros depende lograrlo.@

Bibliografía

Arpini de Márquez, Adriana *et al., Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio*, Buenos Aires, El Ateneo,1987.

Betancourt, W., *La enseñanza, la reflexión y la investigación filosófica en América Latina y el Caribe*, Madrid, Tecnos-UNESCO, 1990.

Burbules, Nicholas C., *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*, Buenos Aires, Amorrortu, 1999.

Calvo, José Ma., *Educación y filosofía en el aula*, Barcelona, Paidós, 1994.

Droit, Roger-Pol, *Filosofía y democracia en el mundo. Una encuesta de la UNESCO*, Buenos Aires, Ed. UNESCO, 1995.

Madrid Montes, Ma. Elena, *La fábrica de miseria. Metaética y educación moral*, México, UPN, 1998.

Puig, José Ma., *Aprender a dialogar. Actividades para la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*, Buenos Aires, Aique, 1995.

Splitter, Laurance y Ann Margaret Sharp, *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Buenos Aires, Mananatial, 1996.

Waksman, Vera y Walter Kohan, *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.

La tía Anselma

Juan Barreno

Casi al anochecer llegaban la tía Anselma, con el paso cansado, y sus tres hijos, quienes corrían por delante jubilosos de llegar a casa después de haber estado todo el día fuera de ella. Los niños venían retozando; sus caras blanquizcas y el pelo tieso por el agua de lluvia que corría por aquel riachuelo atestiguaban el baño que se habían dado, mientras la tía Anselma, tendida frente a una gran roca, le arrancaba la mugre a la ropa que, cada jueves, de cada semana, de cada mes, de todo el año, lavaba. Su madre también lo hacía, recordaba. Las manos de la tía Anselma tallaban los pantalones de su esposo conjugando agua, jabón y sudor. “Hoy igual que el año pasado –pensaba tía Anselma–, cuando cumplí cuarenta y cinco años, la pase en este lugar, a esta hora y pensando lo mismo”.

Ya en su casa, la tía Anselma encendió el fogón. Empezó a derramar lágrimas a consecuencia de la leña que, mojada y medio verde, estaba encendiendo. También molió chile en el molcajete, ordenó la mesa, hizo tortillas, guisó los frijoles. Los hijos a su alrededor le pedían: “quiero comer...” Mientras eso sucedía, un hombre moreno, alto y fuerte, llamado Pablo, abría la puerta; era el esposo de la tía Anselma. Después de una pesada jornada de trabajo llegaba a su casa con su siempre apariencia autoritaria, pero eso no impedía que los niños se dirigieran corriendo a él para recibirlo. La tía Anselma, con la misma posición que tenía antes de que la puerta se abriera, amasaba frente al petate el nixtamal.

De pronto, Pablo giró la cabeza hacia su esposa y le dijo: Anselma mía, eres como la tierra: nos das de comer sin pedir nada a cambio. En ese momento, los niños salieron por el caballo y lo llevaron al árbol que servía de tapanco en los días lluviosos; acercaron la pastura, le quitaron la silla y bajaron el morral donde Pablo cargaba los tacos para comer en el campo. Uno de los niños llegó hacia Pablo diciéndole: “Apa, no dejaste ni un taco”. En poco tiempo empezaron a comer, menos la tía Anselma, quien servía los platos, llevaba las tortillas a la mesa, iba y venía, de aquí para allá incansable, como el tiempo, el espacio, como la luna, como la lluvia, como el día.@

La Presidenta

Angélica Jiménez Robles

Durante la hora de la comida, el papá admiraba a su hijo. El niño comía con gran apetito y entre cada bocado platicaba animadamente: —Hoy metí dos goles, le gané sus estampas a un niño, todas las niñas quieren bailar conmigo.

Se sentía orgulloso de su hijo, su nacimiento era lo mejor que le había sucedido. Era igual que él o mejor que él. Estaba satisfecho y agradecido con la vida.

Tras un bocado volteó a la izquierda y vio una figura de ojos color capulín y pelo al hombro. Pensó: “qué poco hablo con mi hija”. Decidió iniciar una charla:

—¿Dime hija que te gustaría ser cuando seas grande?

Anita miro a su mamá en la cocina, quien estaba calentando las tortillas, y simplemente dijo: Presidenta.

La risa del papá no se hizo esperar: —Pero Anita como se te ocurre eso.

—No es ocurrencia papá, ya lo he platicado con mi maestra, y ella dice que para tener ocho años soy muy lista y responsable.

—Mira hija, tu maestra es buena, pero ya es muy grande y no sabe muchas cosas.

—No importa, voy a ser Presidenta.

Después de la comida el papá llamó a Anita, la sentó en sus piernas y en tono cariñoso dijo: —Me da mucho gusto que aspires a ser una persona importante, sin embargo hay algunas cosas que no sabes.

—¿Como qué papá?

—Pues un Presidente tiene muchas obligaciones, es un trabajo muy serio. Los hombres y las mujeres no realizan los mismos trabajos por sus diferencias naturales; los hombres son más fuertes y pueden realizar trabajos difíciles. En cambio, las mujeres tienen características maternales como ser delicadas y ayudar a los demás, por ello realizan otras actividades.

—¿Cómo cuáles papá? —dijo Anita.

—Pues... son maestras, enfermeras, secretarias, mamás, hasta podrías ser doctora—. La niña se bajo de sus piernas y le dijo: —No papá, ya decidí ser Presidenta.

El papá se quedó preocupado y recordó que hace poco había platicado con sus amigos del trabajo acerca de que había mujeres raras, como las boxeadoras y toreras que salen en la televisión.

Pensó que esas mujeres desde niñas se descarrilan. Eso no lo quería para su hija. Esperaba coronar su vejez con un hijo ingeniero y una hija feliz, con un hogar estable.

Decidió buscar la ayuda de alguien con más argumentos que él. Entonces, el director de la escuela mandó llamar a Anita. Con mucha paciencia le explicó que hay trabajos propios de hombres y de mujeres. —Eso no es de ahora—, dijo, —desde la antigüedad las mujeres se dedicaban a los trabajos más sencillos como es el cuidado de los hijos, la recolección y la agricultura.

En cambio los hombres hacían los trabajos más pesados y de mayor responsabilidad como la caza y la organización de las familias. Le dijo que la naturaleza era sabia y que por algo los hombres eran más fuertes y las mujeres procreaban. En esta época sucede algo parecido, la mayoría de los trabajos los hombres son los que toman las decisiones, por su carácter. Por ejemplo, aquí en la escuela yo soy el encargado de organizar y respondo por todos los niños de la escuela.

Anita escuchó pacientemente al director. Al llegar a su casa el papá le preguntó: —¿Y bien hija, qué piensas de tu plática con el director?— Anita simplemente contestó: —Quiero ser Presidenta—.

El papá, aún más alarmado y no sabiendo qué hacer, se le ocurrió que la persona más indicada para hablar sobre el tema era el propio Presidente, y le propuso a su hija: —¿te gustaría que le escribiéramos una carta al Presidente para que él te explique qué es lo que hace un Presidente? Es probable que no te conteste él, porque está muy ocupado, pero le pediría a uno de sus ayudantes que lo haga por él.

La carta llegó a la presidencia justo en la semana de los derechos de los niños y las niñas. A uno de sus consejeros se le ocurrió que sería una buena estrategia publicitaria recibir a la niña en la casa presidencial. Todos los medios de comunicación cubrieron el evento. La visita causó gran expectación.

Grupos feministas esperaban afuera de la casa presidencial los pormenores de la entrevista.

Anita llegó acompañada de su padre a la casa presidencial, atravesaron los jardines y entraron a una enorme sala, donde les pidieron que esperaran. Después de esperar un rato anunciaron la entrada del presidente. El presidente vio ante él a una niña morena como hay millones en el país. Decidió entrar de lleno a la charla: —Así que tú quieres ser Presidenta; qué bueno que tengas objetivos elevados. Quizá tú seas la primera Presidenta, porque en nuestro país nunca ha habido ninguna Presidenta; aunque, ser Presidente no es fácil, es un trabajo muy complicado. Nunca tengo tiempo libre. Si fueras mi hija no te lo recomendaría, porque no tendrías tiempo para atender a tus hijos y siempre los estarían cuidando personas extrañas. Es un trabajo muy desgastante y no te queda tiempo para nada.

En ese momento entró uno de sus asistentes, y muy suavecito le dijo: —Señor Presidente, los paristas quieren parar el periférico. —Comuníqueme con la secretaria de gobierno— respondió el Presidente.

—Licenciada Castellanos, ya está enterada de la situación: ¿Qué hacemos? A lo que la licenciada respondió: Hay que formar una barricada con la montada, los granaderos atrás, y detenerlos hasta negociar. No se preocupe, yo personalmente me encargo de la maniobra.

—Manténgame informado. —Ya ves Anita, ni siquiera puedo platicar tranquilamente un ratito, tengo la obligación de resolver los problemas de todo el país. La responsabilidad es enorme, de mí depende la seguridad de millones de personas. También en las noches tengo que trabajar, los problemas que tengo que enfrentar son muy complicados. Ahora, si lo que quieres es vivir en la casa presidencial puedes casarte con un Presidente y ser la primera dama.

Finalmente, la niña salió de la casa presidencial. Cuando al ser entrevistada le preguntaron: —¿Qué es lo que quieres ser de grande?— Simplemente contestó: Presidenta.@

La experiencia de expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿otros modos de formación?[1]

*María del Pilar Unda Bernal**
Alberto Martínez Boom
Marha Judith Medina Bejarano

Las redes de maestros y la realización de la Expedición Pedagógica Nacional han puesto en juego supuestos –existe diversidad de formas de ser maestro y hacer escuela–, conceptualizaciones –entender al maestro como sujeto de saber, de deseo y de política– y multiplicidad de acciones que tienen en común el ensayo, la búsqueda de relaciones no jerárquicas, en red, todo lo cual, leído desde el prisma de la formación de maestros, produce desplazamientos y rupturas con respecto a aquellas prácticas de formación que, obedeciendo a un modelo de racionalidad técnica, ubican al maestro solamente en función de atender los problemas más instrumentales de una práctica que no se interroga sobre sí misma. Estas experiencias han contribuido a romper con el aislamiento característico de las prácticas pedagógicas, interrogan y producen extrañamientos sobre los imaginarios sociales y la cotidianidad de la escuela, permiten la creación colectiva de conceptos y acciones que reafirmando la fuerza de lo colectivo, permiten configurar gradualmente *comunidades de saber pedagógico*, así como construir y recomponer un tejido social que, desde la pedagogía, piensa al país y se vincula a los esfuerzos que realizan otras redes en otros países iberoamericanos.

Expedición Pedagógica en Colombia: una mirada sobre la diversidad y riqueza pedagógica. No hay una escuela, no hay una sola manera de ser maestro

Cuando intentamos en nuestros países un acercamiento a las diferentes maneras de hacer escuela y de ser maestro, como lo estamos haciendo actualmente en Colombia con la *Expedición Pedagógica Nacional,* resulta inevitable reconocer esa otra escuela –en plural– que emerge desde la cotidianidad, los saberes, los deseos, las prácticas y las búsquedas de unos maestros que, en medio de condiciones no siempre favorables, interactúan críticamente con las demandas que les plantea la institucionalidad educativa, las condiciones concretas de las poblaciones con las cuales trabajan y las características de la época.

Realizando viajes a través de veredas, pueblos y ciudades de diversas regiones, más de 440 maestros viajeros y otros tantos que participan a lo largo de las rutas, se encuentran realizando la *Expedición Pedagógica Nacional*, una de las más ricas experiencias de los últimos años que, combinando la movilización social por la educación y la construcción colectiva de una mirada sobre la diversidad y riqueza pedagógica, ha consistido en un amplio despliegue de desplazamientos físicos por nuestras regiones, pero sobre todo en una serie de desplazamientos en el orden del pensamiento, pues se ha producido un encuentro con las más variadas y singulares experiencias pedagógicas realizadas por maestros que, como ellos, intentan afirmar posibilidades de vida distintas, desde la escuela.

En la fugacidad y el encanto que producen los viajes, los maestros participantes se han interrogado de múltiples maneras sobre sí mismos y han iniciado un proceso de desciframiento desde otras claves, sorprendiéndose y conmoviéndose, emergiendo con ello otras maneras de pensarse, otras posibilidades, otros rumbos: ¿en qué consisten nuestras maneras de hacer escuela?, ¿de qué maneras somos maestros?, ¿en qué condiciones se realizan las prácticas pedagógicas?, ¿qué saberes ponen en juego?, ¿cómo nos estamos formando?, ¿estamos haciendo investigación pedagógica?, ¿cómo se relacionan las investigaciones con nuestras prácticas? ¿cómo nos estamos organizando?

Si bien la propuesta inicial de *Expedición* pretendía un reconocimiento de las múltiples formas de hacer escuela, lo cual suponía un acercamiento no excluyente, sin juicios previos que enmarcaran las prácticas como innovadoras o alternativas, resulta sorprendente el énfasis puesto sobre el reconocimiento y registro de experiencias que rompen con los esquemas incorporados en los imaginarios sociales sobre la escuela, implicando en ello múltiples procesos en el aula, en sus instituciones, en su entorno social inmediato y en el de las comunidades regionales, sobre las cuales los centros educativos tienen su radio de acción. Pocas veces aparecen referencias a prácticas rutinarias, repetitivas, transmisionistas y memorísticas, que sabemos tienen presencia en nuestras escuelas.

No hemos dilucidado aún si este énfasis tan marcado ha sido producto de un mayor interés de los viajeros por registrar aquellas prácticas novedosas, capaces de romper esquemas y de establecer relaciones vivas con los niños, jóvenes y con las culturas en general, lo cual marca un sesgo notable. De hecho, algunos maestros han expresado durante el proceso de sistematización su cansancio e insatisfacción con la mirada simplificadora que se tiene de ellos,

[1] Trabajo presentado en la 46a. Asamblea Mundial del International Council on Education for Teaching (ICET), Santiago, Chile.
* Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
[2] Documento de sistematización Eje Cafetero, 2000, MIMEO.

como hacedores de una escuela tradicional, rutinaria, vacía y sin sentido, expresión de una mirada enjuiciadora sobre la práctica del maestro.

En este primer despliegue dominado, fundamentalmente, por la acción –organización de equipos regionales, movilizaciones, formación de equipos de maestro expedicionarios, preparación y realización de viajes, contactos con los maestros en los lugares por donde pasan las rutas, reconocimientos, desplazamientos, intercambios de experiencias, visitas, foros, actos culturales– se empiezan a registrar a través, ya sea de la fotografía, del video, de la escritura, del dibujo, de la piel, múltiples visiones de lo que acontece en la educación y particularmente en la escuela.

Después de este primer despliegue, y mientras se continúan o se inician otros viajes, hoy nos encontramos en un nuevo relevo que consiste en la organización y sistematización de toda la riqueza, pluralidad y multiplicidad de las experiencias, con la cual se intenta dilucidar y tipificar la diversidad pedagógica que se manifiesta de tantas maneras en los registros realizados a lo largo de las rutas expedicionarias: experiencias pedagógicas que traen al aula distintas aproximaciones a un determinado contenido, "rompiendo con la dictadura del texto y de las editoriales", introducir disciplinas y contenidos no convencionales a las escuelas, trabajar "por proyectos" que favorecen la articulación de distintos saberes alrededor de un tema, una problemática, una idea; construir propuestas metodológicas recuperando elementos de diferentes enfoques, produciendo sincretismos metodológicos e introduciendo elementos nuevos, formas de abordar nuestros conflictos y la guerra, pensar la escuela como un ámbito de los proyectos de vida de las culturas indígenas o afrocolombianas en las propuestas etnoeducativas.

Se desdibujan las llamadas "fronteras" de la escuela, encontramos un entramado de actores y escenarios que, en ocasiones, no permite diferenciar cuál es su "adentro" y dónde comienza el "afuera", con lo cual se replantean las maneras de entender la relación escuela-comunidad, siendo estos dos escenarios simultáneamente afectados por la manera como se realizan allí las prácticas pedagógicas, en el entendido de que las escuelas en nuestras sociedades cumplen un papel cultural amplio, o como expresan los expedicionarios en uno de los documentos: "el encargo social de la escuela no queda satisfecho sólo con impartir conocimiento a estudiantes".[2]

La tensión entre posiciones múltiples y variadas, donde coexisten lo nuevo y lo viejo en un mismo maestro, en un mismo centro escolar, nos muestra una escuela viva, atravesada por vectores con distintas orientaciones y magnitudes de fuerza, movida por sus actores, los cuales a su vez tienen distintas maneras de entender y realizar sus prácticas, de entender y realizar los "cambios". Se ensayan y se asumen relaciones diferentes con el conocimiento, con los contextos, con el poder; procesos diferenciales de subjetivación y de construcción de lo colectivo.

Con todo ello, queremos agrupar la colección de mapas que nos permitan localizar nuestros movimientos, un atlas que nos ayude a responder cuestiones de lugar, de tiempo, de modos, que hoy es fundamental reconocer en la educación. En suma, ya que

[3] Expresión de un maestro participante del Encuentro Nacional de Viajeros, Armenia, Quíndio, 2000.

[4] La Red Ires surge como iniciativa de las Universida-

el propio espacio y tiempo de la educación cambia, requerimos otros mapamundis que nos permitan encontrar puntos de referencia en el mundo de hoy.

Tenemos ahora numerosas evidencias de prácticas pedagógicas, ricas y muy variadas, que rompen con los formatos con los cuales aún hoy se continúan esquematizando y estigmatizando al maestro y a la escuela, en un modelo que se ha generalizado ya sea por los medios de comunicación, por las políticas y por no pocas investigaciones educativas que se hacen sobre las escuelas y los maestros.

Precisamente han sido cierto tipo de miradas que se han construido desde paradigmas definidos desde la investigación educativa, las que han construido tipologías, categorías, esquemas y, en general, interpretaciones, que han mutilado y han cercenado la potencia del ser maestro. Eso sería lo de menos, si el maestro no se reconociera en esas maneras que se le proponen para reconocerse. Ahí está el nudo gordiano del problema, la investigación ha construido un espejo pero el maestro no está ahí, su imagen está minimizada, disminuida, desdibujada, allí es sujeto de carencias solamente, sujeto que necesita, sujeto que depende. Quienes construyen estos imaginarios y desde el lugar que ellos los construyen, establecen un perfil de su condición, definiéndole a su vez cómo se hace educación, precisamente al maestro que es quien hace la práctica. Al reconocerse en esas definiciones que otros hacen sobre él y sobre su práctica, termina siendo un sujeto minusválido carente de potencia y por tanto sujeto que sigue los rumbos marcados desde definiciones de políticas y elaboraciones teóricas.

Sólo cuando el maestro es capaz de romper con esas imágenes que se construyen sobre sí desde el poder o desde el saber, puede comenzar a producir rupturas y desde allí constituirse en actor social que tiene la posibilidad de redefinir y construir un nuevo tejido social.

En este relevo queremos describir lo viejo y lo nuevo de la escuela, lo que afirma y lo que rompe, lo antiguo y lo novedoso, lo lejano y lo cercano, lo semejante y lo diferente de las prácticas. Actores, escenarios y

saberes adquieren rostros distintos y entre éstos se tejen múltiples combinaciones y recomposiciones, expresión de variedad y riqueza. Formas distintas de hacer escuela, de ser maestro, dispersión, arco iris de experiencias que intentan hablar por sí mismas y que buscan niveles de coordinación entre ellas para "sacar de la soledad al maestro innovador", como diría algún viajero[3], para romper, en general, con la insularidad a que han sido sometidas las prácticas de los maestros.

Redes Pedagógicas: prácticas de formación que se configuran desde el quehacer, el deseo y los saberes de los maestros

La expedición no es un hecho aislado. La idea comenzó a ventilarse desde los primeros años del movimiento pedagógico y más recientemente, se entrelaza con las redes y otras formas de organización pedagógica, espacios de encuentro y de intercambio entre maestros que, en la práctica, hacen un rompimiento radical con los modelos de formación vigentes.

Las redes destituyen las maneras como han sido pensados los maestros en las prácticas de capacitación, replantean el papel de las universidades y crean otro tipo de vínculos entre las instituciones formadoras y las escuelas, que están abriendo otros ámbitos de formación como espacios privilegiados del saber, de la cultura, del pensamiento, de la vida.

Tanto en Colombia como en otros países iberoamericanos, particularmente en México y España, se realizan experiencias de conformación de colectivos escolares y redes pedagógicas, como expresiones de búsquedas nuevas en los campos de la formación de maestros, la investigación educativa, el pensamiento y la acción en la escuela.

Algunas de estas iniciativas, cuando han surgido en el marco de programas universitarios[4], resultan de la insatisfacción y la crítica a las prácticas de formación (Red-Cee), de la incapacidad de los modelos de investigación, realizados por investigadores externos a la escuela, para comprometer acciones y aportar a las problemáticas educativas de los centros escolares (Red Tebes), de la necesidad de consolidar concepciones y prácticas diferentes a las de la cultura tradicional hegemónica en la escuela (Ires). En todas ellas se ponen en juego otras maneras de concebir al maestro y, en parte, gracias a las acciones conjuntas que han adelantado; actualmente se intentan otras propuestas en países como Argentina y Brasil.

Otras organizaciones pedagógicas y redes han surgido de la iniciativa de los mismos maestros. Las comisiones pedagógicas, en Colombia, surgen desde la década de los ochenta en el marco del Movimiento Pedagógico y algunas de ellas –como el grupo de lenguaje– cumplen ya casi 20 años de trabajo sostenido, dedicado a la reflexión, el estudio y la construcción de propuestas pedagógicas. La Red de Innovaciones del Occidente Colombiano ha sido una derivación importante de la innovación resultante del encuentro entre maestros que, a partir de la identificación de los obstáculos que se les presenta ante la irrupción de la novedad que ellos proponen y ante el intento de la institucionalidad educativa de normatizar la potencia de sus propuestas y de sus acciones; viven la red como relaciones, reconocimientos, un escenario que les permite afirmarse, alimentar sus propuestas y darle una fuerza colectiva a sus acciones. Al momento, hemos identificado y documentado más de 34 iniciativas de organizaciones pedagógicas con diversos enfoques, orientaciones y formas organizativas[5]. Estos maestros han entendido que ellos tienen unos saberes y unas experiencias que no se encuentran en otros lugares y que no pueden seguir esperando que vengan de afuera respuestas a sus múltiples preguntas y a los retos que les plantean sus prácticas, ni de los programas de formación, ni las políticas educativas, ni de las investigaciones educativas que aún hoy, se definen y realizan sin su participación.

Como vemos, no en todas las redes se parte de los mismos supuestos, en cada una de ellas se enfatizan problemáticas educativas diferentes y se ensayan múltiples estrategias y acciones. Pero en todos los casos, es el deseo de los maestros, es su palabra, son sus prácticas y las redes de relaciones que las configuran, los saberes y los interrogantes que éstas les plantean, los referentes de organización y definición de acciones que convocan procesos de carácter colectivo.

Las redes son, ellas mismas, un ensayo. No nos estamos refiriendo a las "redes de información". Las redes pedagógicas son más bien una búsqueda, formas de relación que intentan destituir las relaciones jerárquicas, la linearidad y verticalidad, las relaciones de poder basadas en el supuesto de que alguno de los participantes tiene la verdad. Por tal razón, afirmamos que cuando hablamos de redes pedagógicas no estamos proponiendo simplemente un cambio de denominación para actualizar viejas formas organizativas. Las redes constituyen un intento por construir lo colectivo sin desconocer lo individual, potenciando simultáneamente los procesos de subjetivación:

El problema, a la vez político, ético, social y filosófico, que se nos plantea hoy, no es tratar de liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino de liberarnos a nosotros del Estado y del tipo de individualización que le es propio. Nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos.[6]

Las redes son formas novedosas de articulación entre maestros que encuentran en estos espacios posibilidades de reconocerse, de encontrarse con el otro y con lo otro, y ensayar nuevas de formas de ser. No es el imperativo del cambio ni de la transformación dirigida, es también la necesidad de afirmarse, de valorarse y de contribuir desde allí a la valoración social del magisterio.

Se establecen espacios, ritmos, tiempos no institucionales y no burocratizados que determinan otras formas de poder, un poder que se desplaza, nómada, móvil, en el que el pensamiento está en permanente movimiento, no se deja atrapar ni por la normatividad, ni por la rutina, ni por otras formas de domesticación. El maestro se piensa en un viaje continuo, en permanente devenir; por

---

des de Sevilla, Madrid y Cádiz (España), la Red Tebes como propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional (México) y la Red-Cee desde la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

[5] Encontramos diversas denominaciones como "anillos", "tertulias", "núcleos pedagógicos", "grupos de trabajo", "grupos de estudio".

[6] Focault, Michael, *Tecnologías del yo,* Barcelona, Paidós, 1995, p. 25.

[7] Se puede revisar la aproximación que se ha hecho a estos conceptos en algunos de los documentos elaborados por la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio (Red-Cee) de la Universidad Pedagógica Nacional, como los ya citados.

[8] Martínez Boom, Alberto y María del Pilar Unda Bernal, "Tesis en torno a la formación de maestros", en*: Revista Educación y Cultura*, Fecode, núm. 42, 1997, p. 27-32.

ello, cuando no es posible continuar con los desplazamientos físicos promovidos en el marco de la *Expedición Pedagógica*, los maestros continúan viajando a través de redes que se amplían, a veces se diluyen, se recomponen, se afirman.

Así, en nuestros países se crea un concierto en que la voz del maestro se escucha cada vez más y en esta polifonía se sienten, se perciben y se intuyen formas de saber no reconocidas por lo institucional y que sin embargo están movilizando desde el deseo del maestro, el universo escolar. En este juego se genera un movimiento de múltiples sentidos que las redes sistematizan, ordenan y reconstruyen, no para atraparlas, no para capturarlas, sino para posibilitar a través de ello nuevas emergencias, en el trabajo colectivo de maestros.

Para referirnos a los procesos que desencadenan estas formas de organización que denominamos redes pedagógicas, y que se definen más que por las acciones que en ellas se realizan, por la comprensión que se tiene del maestro, propusimos desde la Red-Cee trabajar provisionalmente con la noción de "cualificación", en un intento de diferenciación radical con los supuestos y las prácticas de "capacitación"[7]. Ahora pensamos que este concepto no nos permite abordar el problema en toda su complejidad, lo importante es intentar otros modos de formación de maestros, haciendo una ruptura radical con aquellas fórmulas de la capacitación que, bajo diversas denominaciones como actualización, entrenamiento, perfeccionamiento, mejoramiento o reciclaje de maestros, se mantienen en el plano de la racionalidad técnica y de la performatividad e intentan perfeccionar modelos externos para ser reproducido al interior de las instituciones del saber pedagógico[8].

Los estudios e investigaciones que se han realizado en nuestro país y en América Latina continúan relacionando la formación de maestros con los más variados aspectos de la problemática educativa, y todos han sido contundentes en señalar la necesidad de un replanteamiento a fondo en este ámbito[9]. La cuestión no se puede continuar reduciendo simplemente un problema de "eficacia", el problema de fondo no es el hecho de que la capacitación no logre introducir cambios en los sistemas educativos o su incapacidad para transferir al aula los contenidos y métodos que han definido su objeto. De lo que se trata es de reconsiderar y vislumbrar nuevos horizontes y otros modos de pensar el estado social y de saber del maestro en el mundo contemporáneo.

Se requiere replantear a fondo la formación de los maestros para que éstos no continúen obedeciendo a definiciones externas, básicamente referidas a los perfiles, a las "demandas sociales" o a las exigencias del "mundo actual", ni respondiendo a las

[7] Gabriela Messina, consultora OREALC, recoge críticamente este planteamiento en*: Formación docente inicial de los eduadores básicos: un enfoque desde el profesor* el *Documento Base Jornadas Pedagógicas, Santiago (1995): "*se perciben los esfuerzos en material de formación como infructuosos, ya que de acuerdo con estudios disponibles éstos no se manifiestan en cambios objetivos en los resultados del aprendizaje de los alumnos. Sería necesario preguntarse si la variable formación es el único factor que explica los cambios de rendimiento escolar..." (p. 7).

[8] Tezanos, Aracely," La formación de educadores y la calidad de la educación", en: *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 14-15, Universidad de Antioquia, vol. 7. Citada por Echeverry, *op. cit*, p. 29.

[9] En: *Tesis en torno a la formación de maestros, op. cit*.

[10] Echeverry, Alberto, "El diálogo intercultural*"* en: *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Maestros Gestores de Nuevos Caminos*, 2001, p. 13-48.

[11] Se puede revisar aspectos de esa historia en Martínez Boom, Alberto y María del Pilar Unda Bernal, "Maestro: Sujeto de saber y Prácticas de cualificación". En: *Revista Colombiana de Educación, Universidad Pedagógica Nacional*, núm. 31, 1995, p. 93-107.

instituciones que con sus formas de poder, sus necesidades de controlar y dirigir, dosifican el conocimiento e imponen un deber ser que no consultan los deseos y la pasión de los maestros.

Más que definir un modelo, se trata de formularnos preguntas como éstas: ¿cuál es el campo complejo que define el saber propio del maestro?[10] ¿Cuáles pueden ser las características de las propuestas de formación de maestros que partan de reconocer aquello que interroga al maestro mismo, aquello que lo define?[11]. De esta otra forma de interrogarnos, se derivan conceptos, estrategias, formas organizativas, ejes de formación, acciones específicas, modos y mecanismos que permiten darle una reorientación total al problema de la formación.

Entender al maestro como sujeto, despojarlo de la minusvalía en que lo han colocado los modelos de capacitación, ha conducido a la creación de escenarios colectivos que construyen relaciones entre pares, no jerárquicas, no determinados por la necesidad de llegar a otro punto, ni de conseguir unos fines preestablecidos; no concluyen cuando termina un curso, un taller o una actividad, no finalizan cuando se obtienen créditos o se mejora un salario.

Así, las redes ponen en escena experiencias y saberes de los maestros pues, como lo señala. Echeverry, el maestro no solamente está instalado en un hacer, el maestro "es también un saber al mismo tiempo que hace"[12]. La condición fundamental de esta propuesta de formación es crear espacios de trabajo del maestro en relación con aquellas problemáticas que le son propias, no aislándose ni de su práctica ni de su pensamiento sobre la misma, ni de las problematizaciones que ésta les plantea. Es desde allí, reconstruyendo los saberes, que pone en juego en su práctica los interrogantes y los retos que ésta le plantea, es decir, entendiéndose a sí mismo como un intelectual de la pedagogía, desde donde establece intercambios con otros especialistas, con otros investigadores, no para sustituir su propio pensamiento por el de otros, no para evitarse el riesgo de pensar.

Redes: búsquedas aún incipientes, propuestas, intentos de construir otras formas de relación social no jerárquicas, no instaladas en las certezas ni en las fórmulas, permiten compartir intereses, develar supuestos, construir conocimientos más sistemáticos, definir acciones individuales y colectivas, proponer planteamientos de política educativa que favorezcan una acción decidida sobre los diferentes ámbitos educativos que consulten los intereses de sus actores, el aula, la institución escolar, la localidad, la región. Asumir el riesgo de pensarse, la incertidumbre, viaje, devenir, un movimiento que no cesa.

Desplazamientos, procesos y acciones: ¿otros modos de formación?

De esta manera, poniendo en juego otros conceptos y planteando una crítica radical al modelo de la performatividad, de la búsqueda de la eficacia y la eficiencia del sistema[13],

[12] Echeverry, Alberto, *Maestros para el siglo XXI*. Asociación Nacional de Escuelas Normales, 2000, p. 29.

[13] García Huidrobo, Juan Eduardo, *Las Reformas Latinoamericanas de la Educación para el siglo XXI*. Convenio Andrés Bello, Chile, 1998, p. 31-32.

[14] *Socialización de Experiencias Pedagógicas. Simposio Educativo Local de Suba*. Con los trabajos presentados se hicieron las *Memorias,* Red-Cee Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Educación, 1997.

[15] Nietzche, Frederich, *La genealogía de la moral.* Alianza Editorial, 1990, p. 22.

las *Redes Pedagógicas*, leídas desde el prisma de la formación de maestros, plantean una serie de *desplazamientos* con respecto al modelo de la capacitación que podríamos sintetizar de la siguiente manera:

1. En lugar de ubicar al maestro como un administrador de planes de estudio, implementador de currículos, o "factor" y "recurso" en los planes de desarrollo, o en los intentos recientes de reformas educativas, se resalta la dimensión cultural y política de la pedagogía, se busca ampliar cada vez más la interrogación sobre la relación del maestro y de su práctica, con la cultura.

2. Al reconocer a los maestros como sujetos, como intelectuales de la pedagogía, capaces de pensar los saberes en su complejidad, seleccionarlos, organizarlos, establecer su pertinencia y los ambientes adecuados para su comprensión, no se reduce la formación a aplicar y volver operativos unos contenidos previamente definidos, y no se reduce la comprensión de su práctica a una relación simple con la pregunta "cómo enseñar", o con los llamados "aprendizajes" (siempre mínimos), definidos por los planes de estudio o los currículos.

3. Sin desconocer la interacción necesaria con aquellas interrogantes, atomizadas y variables, que surgen desde la exterioridad del maestro, se busca una recontextualización crítica de las mismas desde el saber pedagógico del maestro.

   La legendaria práctica de someter al maestro a formaciones parciales que lo hacían superficial en la ciencia por enseñar y superficial en la pedagogía por reflexionar, sustenta una discriminación que desde hace siglos se registra en los procesos de formación del maestro, pues su formación no es única o general sino parcial o incompleta, y que denominamos fragmentaria.[14]

4. El reto de la formación no es ya el hacer aislado, menos aún si éste se define a partir de perfiles o definiciones sobre el deber ser del maestro, sino el ser mismo de los maestros. Frente a unas prácticas de formación que sitúan a los formadores en una posición de saber –verdad– poder, se establecen una serie de conexiones entre sujetos que se saben siempre en devenir, enfrentan el riesgo de la incertidumbre, la interrogación, la multiplicidad de prácticas de formación requeridas.

Nos diferenciaríamos, pues, de las propuestas más recientes que definen al maestro como un facilitador de aprendizajes, que en el marco de las reformas educativas, se propone como "inflexiones pedagógicas" para "enfrentar las exigencias del ritmo vertiginoso de los cambios científico-técnicos"[15]. En ellas, se desconoce el carácter cultural de la escuela y se le reduce a un escenario "para aprender", convirtiendo al maestro en un "profesional del aprendizaje". Nos preguntamos: ¿Quiénes determinan cuáles son los aprendizajes que entran a la escuela?

Ahora bien, presentar una experiencia tan compleja, vasta y diversa como ésta, que se realiza simultáneamente pero de manera dispersa en organizaciones pedagógicas de muy diverso tipo, cada una de las cuales pone en juego imaginarios, conceptos y formas de relación propias, no sólo escapa a la pretensión de este escrito, escapa a cualquier propósito de racionalización y "captura". Cuando nos encontrábamos en el primer encuentro pedagógico de una de las localidades de Bogotá[16], organizado por la Red-Cee, en el cual los maestros presentarían por primera vez sus trabajos de sistematización y de escritura de experiencias pedagógicas, en lo cual habíamos centrado todo nuestro esfuerzo, nos sorprendieron afirmando que lo más significativo, lo más importante para ellos durante todo el proceso no había sido ni la sistematización, ni la escritura, ni el sentirse capaces de hacer una presentación pública para dar a conocer a otros sus trabajos. Había sido la valoración de sí mismos, encontrar que otros consideraban importante su palabra, a otros les resultaba interesante lo que hacían, sus preguntas encontraban un espacio y unos interlocutores y la experiencia desatada se había convertido para ellos, en una aventura fascinante.

Si en algo parecen haber avanzado las redes, es en superar algunos de los factores identificados por los maestros como obs-

[18] Calonje, Patricia, "La formación continua de maestros: otros modos de concebirla", en: *Universidad Pedagógica Nacional, Revista Colombiana de Educación*, núm. 38-39, 1999, p. 151.

[19] Este ha sido el eje de trabajo de la Red Tebes (México). Resulta muy interesante la aproximación al tipo de problemáticas que los maestros, organizados en colectivos, identifican en sus escuelas y las maneras como se aproximan a ellas. En el marco de la Red-Cee se destacan algunos trabajos como el *Estudio de Tendencias en la enseñanza de las ciencias naturales,* realizado por integrantes de la Red de Maestros de Ciencias Naturales de la localidad de Suba, el cual contó con financiación del IDEP (ver *Nodos y Nudos*, núm. 8, enero-julio de 2000, Universidad Pedagógica Nacional, p. 31-36).

[20] Proyecto curricular: Investigación y Renovación Escolar. Red Ires de las universidades de Sevilla, Madrid y Cádiz, España (1999). En: Los maestros, las redes de intercambio y la transformación escolar. II Encuentro

táculo para pensarse a sí mismos y abrirse a distintas formas de ensayo y de invención; en un mundo en el cual los movimientos y las readecuaciones adquieren velocidades vertiginosas, los maestros han creado nuevos tiempos-espacios para hacer lecturas de lo que viven como cotidianidad, romper con miedos y ataduras que los silencian, también silenciarse a veces y atreverse a actuar, emergiendo en el ámbito de lo público como sujeto de saber, de deseo y de política.

La ruptura con la insularidad y el aislamiento, ha posibilitado la emergencia de un sujeto colectivo que conoce, propone y actúa en diferentes ámbitos: un centro escolar, una localidad, una región, un país. Con ello se abren posibilidades de recomponer un tejido social que, al menos en Colombia, se nos presenta como una de las más fuertes prioridades.

En el encuentro, en la creación de escenarios que giran en torno a la palabra, al saber, a los deseos y las pasiones de quienes participan, en un intento de destituir los centros fijos –cada participante, cada experiencia, una problemática, una pregunta puede centrar en momentos distintos la atención– se están produciendo cambios en las imágenes que los maestros tienen de sí mismos y con ello una valoración y al mismo tiempo un extrañamiento de sí mismo y de sus prácticas: *"Necesariamente permanecemos extraños a nosotros mismos, no nos entendemos, tenemos que confundirnos con otros; en nosotros se cumple por siempre la frase que dice 'cada uno es para sí mismo el más lejano' en lo que a nosotros se refiere no somos lo que conocemos"*[17].

Las redes han sido como un paisaje de luces y de sombras donde se consolidan, se diluyen, se recomponen saberes, decires, voces que configuran el ser social del maestro y la fuerza de lo colectivo. En estos contextos, los maestros abordan sus experiencias como objeto de narración pero también como procesos de dilucidación de supuestos, de escritura, de producción de conocimientos, de ensayo o de experimentación. Emergen con ello nuevos conceptos, se proponen otras prácticas y en todo ello se van configurando *comunidades de saber pedagógico*.

Así, las redes adelantan acciones y procesos no lineales, no continuos, que tienen en cuenta simultáneamente los intereses y los ritmos de los sujetos, y las posibilidades y apuestas de lo colectivo. A veces sorprendidos con la narración de experiencias pedagógicas, otras dedicadas a la escritura, en ocasiones deteniéndose en la sistematización o en las exigencias de la investigación pedagógica, ensayando propuestas que emergen en el ámbito de lo colectivo y que de otra manera no intuíamos, las redes ponen en conexión maestros que se reconocen a sí mismos como sujetos con experiencias, saberes y búsquedas propias, para abordar conjuntamente y de muy diversas maneras aquellos interrogantes y problematizaciones que plantea su práctica pedagógica.

La *narración de experiencias* se ha convertido en una de las actividades privilegiadas de las redes, en ocasiones como un momento inicial, no indispensable, no fijo, pero potente en términos de reconocimiento entre pares y de aproximación a los interrogantes y retos que surgen en lo colectivo. Narrarse es a la vez pensarse, recuperar la propia voz, romper la mordaza del silencio, tener la valentía de ponerse en escena en relación con otros. En la narración de experiencias, así como en la caracterización e identificación de sus obstáculos y posibilidades, no se agota el trabajo de las redes, ésta se convierte en un referente para precisar aquellas interrogantes, problematizaciones y acciones que el grupo, como colectivo, se plantea. Para abordarlas, se ponen en juego los saberes y las experiencias de los participantes; cuando las posibilidades del grupo se agotan o se requieren apertura a nuevos horizontes, dan lugar a realización de acciones conjuntas, sostenidas y más sistemáticas.

Diferenciaríamos las redes de los grupos de estudio, pues siendo éste central y transversal a las distintas acciones que emprenden, no se realiza a la manera como se ha entendido la "actualización", como "ponerse al día", como la "sumatoria de unos conocimientos que son agregados a otros que les preexisten y que se superponen a ellos mediante un proceso lineal y mecánico, sin que sean reconocidos precisamente los procesos que permiten la apropiación y transformación de los conceptos"[18]. La lectura o el contacto directo con otros especialistas sobre un determinado tema, problema, o pregunta, no sustituye el trabajo de los maestros, no se convierten en "audiencia", por el contrario, producen recomposiciones, distanciamientos, recontextualizaciones, ensamblajes, articulaciones siempre flexibles y abiertas a nuevas interrogantes.

En ocasiones, son los procesos que las redes ponen en marcha los que definen el objeto de la red. Tenemos redes de "maestros investigadores" o redes de "maestros escritores". En otros casos, las redes asumen en determinados momentos acciones como éstas, pero no se definen por ellas. De todas maneras, la investigación desde los maestros se ha convertido en una de las apuestas de las redes. Las investigaciones realizadas por los mismos maestros tienen una fuerza inusitada para producir otras comprensiones y definir acciones que permiten actuar sobre aquellas problemáticas educativas que ellos mismos detectan de manera colectiva en la vida de la escuelas[19] y favorecen la construcción colectiva de conocimiento y cultura escolar.[20]

La *escritura*, como "conocimiento de sí mismo", entendida como el espacio en que el maestro toma posición para hablar y escribir sobre su experiencia, los conceptos de su saber y las fuentes externas, la vitalidad de sus prácticas, las emociones, sentires y pasiones que en ellas afloran. Un acto para "liberar el pensamiento de lo que piensa en silencio y permitirle pensar de otro modo", como diría Focault.

La *experimentación pedagógica*: sería un momento más elaborado en el que se asumen críticamente formulaciones de los modelos pedagógicos y a la vez se introducen nuevas propuestas que, a la vez, son documentadas. Más que imponer estilos, formas y modelos a replicar, se trataría de la deconstrucción de

---

Iberoamericano de colectivos escolares que hacen investigación desde su escuela. Universidad Pedagógica Nacional, México, p. 17.

[21] Orozco, Juan Carlos, "Investigar e Innovar", en: *Relaciones y Tensiones entre Investigación e Innovación en Educación*. Universidad Pedagógica Nacional, Colección Desarrollos en Investigación en Educación, 2000, p. 134.

[22] Ver los trabajos de Demo, Pedro, "Investigación Participativa: discutiendo éxitos y ambigüedades", en: *La Piragua,* CEAAL, núm.9, p. 111-116, 1994, para el primer caso. Y de Torres, Alfonso, La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente, en*: Pedagogía y Saberes*, UPN, núm. 1999, 13, p. 5-15.

[23] Para ello se realizan distintos proyectos editoriales, como la Revista *Nodos y Nudos*, de la Red-Cee de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), entendida como una herramienta de la Red que fundamentalmente busca divulgar trabajos pedagógicos que realizan los maestros y producir intercambios con otros; *Investigación en la Escuela* (España) y *Entre maestros*, publicación que ha iniciado recientemente la Universidad Pedagógica

fisonomías ya establecidas, de la búsqueda de fisonomías particulares y singulares, con lo cual se puedan desplegar múltiples formas de experimentación e invención. Estamos replanteando conceptos como "innovación", pensándolo bien, por una lenta recuperación del equilibrio, las novedades más extrañas que se introducen en la escuela, se anclan, sin embargo, en costumbres antiquísimas que no habíamos alcanzado a percibir.

Pensamos la práctica no como el lugar de la aplicación, sino como un escenario de interrogación, problematización y búsqueda. Por ello, no se separa formación de práctica, por el contrario, los procesos de escritura, de sistematización, de investigación o de experimentación, hacen parte, están estrechamente ligados a ésta.

Proponemos plantear la cuestión en términos de "tensión", lo cual implica un enfoque particular en la concepción de las relaciones entre dichas actividades. Nos distanciaríamos así de algunos planteamientos que inducen, como señala J.C. Orozco, "o bien a una trivialización de la investigación o a un menosprecio por la práctica":[21]

El carácter reflexivo de algunas prácticas pedagógicas no implica necesariamente que, por ello, se esté haciendo investigación. No basta con la reflexión y discusión sobre lo que se hace (si bien estas son condiciones necesarias para hacer investigación). La investigación, como actividad social de producción de conocimiento, no se produce espontáneamente. Las críticas a algunos de los trabajos de "investigación-acción" y de "sistematización" de experiencias, con lo potentes que resultan estas perspectivas para la investigación pedagógica, se han basado precisamente en una constatación: no siempre superan el activismo y el empirismo; no en todos los casos contribuyen a generar conocimientos sobre las prácticas, o a precisar qué saberes emergen o se ponen en juego en ellas o a partir de ellas.[22]

Tampoco se establece una relación jerárquica en la cual se supedita el hacer a los profundos análisis de la investigación en la necesaria tarea de abordar de manera sistemática las múltiples interrogantes que acompañan la actividad cultural inherente al quehacer pedagógico. Por el contrario, se entiende que las prácticas pueden ser, y de hecho son, fuentes de conocimiento.

Esto quiere decir, en primer lugar, que no nos estamos refiriendo a lo mismo cuando evocamos uno u otro de estos términos; pero también, y esto es muy importante, que entendemos que estas actividades están conectadas entre sí, no están completamente separadas, no son realidades excluyentes. Entre éstos se plantean relaciones en términos sinuosos, no lineales, de continuidades-discontinuidades-rupturas-conexiones-diferenciaciones-superposiciones, un juego de "relevos", si se quiere, entre una y otra actividad que se expresa justamente en la emergencia de aproximaciones, tiempos, espacios e intensiones diferenciales en el abordaje de temáticas, preguntas o problematizaciones referidas a la vida escolar y la práctica pedagógica.

De múltiples maneras, las redes ponen en marcha procesos como éstos y otros relacionados con la vida escolar y educativa, en interacción con otros espacios sociales en lo local, lo regional e internacional: organización y realización de foros educativos, participación en simposios o eventos, donde son ellos los que presentan sus trabajos, tramitación de proyectos y consecución de recursos para llevarlos a cabo, presentación de propuestas de formación de maestros, planteamiento de políticas educativas, publicación de artículos en publicaciones nacionales y también internacionales.[23]

Así, los maestros, inventándose de diferentes maneras en estas formas de relación pedagógica que llamamos *Redes*, van llenando de colores, tupiendo y dándole forma a un tejido social que nos permita responder al: ¿Podremos vivir juntos?, de Touraine,[24] precisamente en la afirmación de las diferencias, resistiendo activamente al modelo uniforme de globalización mundial, incorporando la reflexión sobre el sujeto como "afirmación de libertad contra el poder de los estrategas y los aparatos".@

Nacional de México.

[24] Touraine, Alain, *¿Podremos vivir juntos?*, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 1997.

La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes[1]

Rafael Quiroz

Hasta 1990 la investigación educativa sobre la educación secundaria en México era escasa. Aunque todavía falta mucho por hacer en este campo, en la década de los noventas se hace un esfuerzo por llenar este vacío, sobre todo mediante tesis de maestría y doctorado en varias instituciones. El libro de Etelvina Sandoval *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes* representa uno de los logros más significativos de este esfuerzo por estudiar la educación secundaria. En el futuro será una referencia indispensable para todos los que quieran tener una mayor comprensión de este nivel educativo.

La principal virtud de este libro radica en la articulación de diferentes escalas de la realidad social y de varias perspectivas disciplinarias. Los temas son abordados a la escala del sistema educativo, de la normatividad oficial, de la organización formal de los planteles y de la vida cotidiana de cada escuela singular. Al mismo tiempo en una perspectiva interdisciplinaria aparecen visiones históricas, antropológicas, sociológicas y pedagógicas. Cabe destacar, sin embargo, que una perspectiva de investigación etnográfica que enfatiza en la vida cotidiana escolar es el núcleo que articula las diferentes visiones. En esta lógica de interdisciplinariedad y articulación de escalas de lo social, la autora identifica tres dimensiones analíticas que aparecen coherentemente relacionadas a lo largo de la obra. El título del libro refleja cabalmente esta intencionalidad muy bien lograda en su desarrollo. Efectivamente, el texto muestra la trama de la institución, las relaciones y los saberes de la escuela secundaria. Agregaría que, en el texto, la trama se presenta con dos de los significados de este vocablo: como concatenación de eventos que constituyen una historia y como urdimbre de las partes que componen una totalidad.

El primer capítulo del libro está dedicado a la institución. Se trabaja a la escala del sistema educativo nacional, a la escala de la normatividad oficial y la organización formal ya la escala de las escuelas singulares. Al mismo tiempo la institución es visualizada en una perspectiva histórica, ya que, en palabras de la autora, "es en el pasado donde se encuentran las certezas necesarias para explicar lo que ocurre en el presente y lo que ocurrirá en el futuro"(p. 36). Esta visión histórica de la institución se articula con una perspectiva antropológica que permite explicar cómo las dinámicas culturales locales juegan en la configuración de la institución singular que se genera en cada escuela.

Esta articulación permite a la autora explicar la historia de la secundaria como una búsqueda de identidad aún no lograda. Señala "que la identidad de la secundaria se debate hoy en día entre ser un nivel básico o uno que proporcione conocimientos, tanto para la continuación de estudios superiores como para el acceso al mundo del trabajo, que arrastra tradiciones curriculares que se confrontan con la intencionalidad de darle un nuevo enfoque y finalidad, que enfrenta problemas laborales para ajustar su plan de estudios, que en síntesis no logra aún marcar un perfil propio en torno a su definición curricular en la que prevalece una sobrecarga. Sigue siendo un espacio que, a tono con su historia, se asume como un lugar para la formación propedéutica y terminal, y ambos aspectos los cubre muy deficientemente" (p. 63).

Ligada con esta indefinición del nivel, se indica que, como un componente fundamental de la trama institucional, existe una sobrecarga curricular. La misma se deriva de la estructura del plan de estudios por asignaturas, que entre otras cosas, genera la consolidación de cuerpos docentes por especialización que pugnan por ganar espacios curriculares y laborales, al margen de lo que esto significa para la formación de los adolescentes. Así mismo se destaca el papel que la disciplina y la evaluación tienen en la dinámica institucional como formas de control social del alumnado.

Al referirse a los problemas institucionales del presente, en la obra se concluye que este nivel se encuentra en un proceso de transición, en tanto que "si bien la secundaria constituye ahora, desde el discurso educativo, una continuidad con la primaria, mantiene en la realidad tradiciones escolares que refuerzan su carácter diferencial. Una variedad de maestros especializados, un aumento de las materias que conforman el mapa curricular en comparación con la primaria, reglas más estrictas para permanecer, la especificidad de su población adolescente y un examen de selección para acceder a ella, son algunos de los rasgos que marcan un ambiente escolar diferente a la primaria" (p. 105).

En el segundo capítulo, con el concepto de vida cotidiana de Heller (1977), como orientación central de la mirada investigadora, se analizan las prácticas y los saberes de los sujetos singulares que configuran diariamente las dinámicas de cada escuela: los maestros, los directores y los alumnos.

En relación con los maestros, si bien se reconoce la presencia de tradiciones culturales que justifican las medidas organizativas de cada plantel, existe un intento permanente por recuperar la heterogeneidad que existe aún bajo condiciones similares. Se analizan la configuración de los saberes del oficio, la diversidad de los perfiles del cuerpo docente y se concluye que, en tanto el trabajo del maestro se desarrolla preponderantemente al interior del aula se presenta una dinámica de fragmentación y aislamiento de los maestros de secundaria. En palabras de la autora: "de los tres niveles que conforman la educación básica, la secundaria es la que presenta menos condiciones para trabajar como unidad educativa, la que en cierta forma favorece la atomización del equipo docente, el trabajo individual y fomenta el aislamiento de los maestros" (p.154).

Al realizar el análisis de los directivos de la escuela secundaria, el énfasis se pone en los directores de escuela. Con ello se identifica el vínculo de los directores con el prestigio social de sus escuelas. También se

[1] Sandoval, Etelvina, *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México, PyV, UPN, 2000, p. 386.

identifican algunas de las funciones que los directores tienen en la vida cotidiana de la escuela como la de conseguir infraestructura, la de autoridad que está en el centro de las relaciones que se construyen en cada plantel, la función del manejo de las relaciones con el personal docente vinculadas con su situación laboral y la relación con otros sectores como la asociación de padres de familia. Se concluye que "si asumiéramos que hay una separación tajante entre gestión administrativa y gestión pedagógica, tendríamos que reconocer que el trabajo del director se ubica en la primera. No obstante, los lazos que él tiende, las relaciones que construye, las asperezas que lima, los beneficios materiales que la escuela consigue, tendencialmente apoyan el trabajo académico que es el central en la escuela" (p. 207).

En el apartado de este capítulo dedicado a los estudiantes se logra un análisis muy fructífero al establecer la relación entre la concepción que la escuela (maestros y directivos) tiene de los estudiantes y la concepción que los estudiantes tienen de la escuela. Así los alumnos son vistos por los maestros como personas en formación a las que hay que exigir que asimilen la gran cantidad de información especializada de cada asignatura. También los maestros ven a los estudiantes a través de un discurso sobre la adolescencia en la que esta condición está, según la autora, representada por los siguientes rasgos: irresponsabilidad, incumplimiento, falta de interés en el estudio, apatía, tendencia a violar las normas y sentido gregario (p. 218). Frecuentemente las escuelas responden fortaleciendo las medidas disciplinarias y generalizándolas, aunque se trate de púberes de diferentes características (p. 220).

En relación con la visión de los estudiantes sobre la escuela, según la autora, hay un proceso que la permea permanentemente. Es el sentido de identidad de los estudiantes con la escuela, con el grupo y con la normatividad. Desde este sentido de pertenencia, los estudiantes, pese a la idea generalizada de muchos maestros, tienen una visión de la escuela como un espacio altamente valorado, como lugar de superación personal y de encuentro con amistades. Con esta valoración, los estudiantes construyen estrategias para responder a las exigencias de las normas explícitas e implícitas de cada plantel, en un proceso, en que según el texto, se presenta "una interinfluencia entre los intereses de la escuela y los de los alumnos que se negocia día a día" (p.234).

En el tercer capítulo del libro se analizan las relaciones que se plasman en dinámicas específicas en cada plantel. Se revisa el significado de la organización escolar en la vida cotidiana de cada plantel. Se indaga sobre los sentidos que las dinámicas del aula tienen para los maestros y los estudiantes y finalmente se analiza el papel de las calificaciones, la conducta y las prácticas escolares.

La organización escolar de cada plantel, según Sandoval, implica una redefinición y especificación de la normatividad oficial, sustentadas en el sentido de colectividad existente en cada escuela. En este apartado se concluye que "encontramos una escuela que, frente a las exigencias institucionales de renovación educativa, adapta sus particularidades para continuar funcionando al mismo tiempo que integra parcialmente las

nuevas exigencias. Todas estas adaptaciones a la norma nos hablan de la forma en que la organización escolar y las prácticas que devienen de ella se ajustan en el trabajo diario a la situación de cada escuela ya los criterios y condiciones de los sujetos participantes" (p. 263).

En el libro se considera al salón de clases como el espacio privilegiado de las relaciones entre el maestro y sus alumnos y también de éstos entre sí. Es el lugar en que heterogéneamente se construyen reglas y códigos compartidos para organizar la dinámica de la clase. También, es el espacio donde los maestros dependiendo de su dominio del conocimiento y del control que tienen sobre el grupo presentan los contenidos programáticos con diferentes grados de destreza.

Es el sitio en que los maestros nuevos inician su aprendizaje para la enseñanza, sobre todo cuando muchos de ellos no tienen una formación previa para el ejercicio de esta profesión. En este apartado se concluye que la interrelación en la clase implica acuerdos. Tales acuerdos tienen diversos significados. Para los maestros, aligerarse el trabajo, optimizar el tiempo para cubrir los temas del programa, ganarse el respeto de los alumnos y atender de la mejor manera posible su aprendizaje. Para los alumnos, los acuerdos significan certidumbres "que les permiten guiar su actuación en cada clase y responder de mejor manera a los requerimientos derivados de su condición de estudiantes" (p. 297).

Para cerrar este tercer capítulo, se analiza el significado de las calificaciones y la conducta en la dinámica de la escuela. Se considera que las calificaciones son un componente de gran peso en la cultura escolar. Sus significados son diferentes para maestros y alumnos. Para los maestros, las calificaciones articulan la preocupación por el aprendizaje con el mecanismo que sustenta su autoridad, el medio para controlar la disciplina del grupo y un recurso para incentivar el trabajo de los alumnos. Los alumnos, en cambio, ven las calificaciones como el requisito para alcanzar un mejor futuro o un prestigio social al interior de la escuela y no como expresión de su aprendizaje y por ello utilizan múltiples recursos para alcanzar el pase. Por ello, la autora señala que la cultura escolar de la secundaria parece enseñarles a los estudiantes que aprobar por cualquier medio es más importante que aprender, aunque esto puede matizarse con la preocupación de algunos maestros por un aprendizaje genuino de sus alumnos.

Para finalizar, y a manera de conclusión, se plantea la necesidad de transformar la educación secundaria. Se enfatiza que dicha transformación debe partir de lo que hoy es la secundaria y del conocimiento que de ella tenemos. Para ello, siendo coherente con todo el desarrollo de la investigación, se identifican cuatro dimensiones para la posibilidad de transformación. En primer lugar, es necesario volver la mirada a los alumnos y quitarles la etiqueta de adolescentes homogéneos y considerar sus particularidades para apoyar efectivamente su proceso de formación. En segundo lugar, se plantea la necesidad de un conocimiento más profundo de los maestros para buscar mecanismos que transformen sus prácticas de enseñanza. En tercer lugar se requiere un cambio en las estructuras básicas que limitan la posibilidad de una organización diferente en las escuelas; lo anterior implica un mejoramiento de las condiciones materiales, sobre todo en lo que se refiere a las condiciones de trabajo de los maestros.

Finalmente, la autora enfatiza en la necesidad de de-

finir el sentido específico de la educación secundaria. De lo anterior se concluye en "la necesidad imperiosa de impulsar investigaciones sobre la secundaria" (p. 348).

Por último, vale enfatizar que el texto está construido con una articulación temática integral, lo que hace conveniente la lectura total de la obra. Sin embargo, los diferentes capítulos también son comprensibles de forma independiente, por lo que también admite lecturas parciales de acuerdo a los intereses específicos de cada lector. Espero que esta breve presentación sirva como una invitación a la lectura de este libro que, en el futuro de corto y largo plazos, será una referencia obligada para el conocimiento de la educación secundaria en México.@

¿RECUERDAS QUIÉN TE ENSEÑÓ A LEER?

*Breve semblanza de un profesor tlaxcalteca**

Alejandro García

Llegará al anochecer, nadie, ni siquiera las viejas comadronas lo verán pasar. Será una silueta que detendrá su andar junto a un muro derrumbado, secará el sudor de la frente con la manga sucia de un traje polvoso, mirará, con los ojos irritados por la arena, la nostalgia del paisaje, arrastrará la pesada maleta por las hierbas marchitas, se detendrá enfrente de una casa de adobe y tocará la aldaba de madera tres veces.

—¿Quién es? –preguntará una anciana.

—El nuevo maestro –contestará, rompiendo por fin ese silencioso caminar iniciado dos días atrás, el primero de febrero de 1931, cuando firmó en la Dirección de Educación Federal de Tlaxcala su nombramiento para la Ranchería de Pocitos, Municipio de Alzayanca.

Leonardo García Romero es mi nombre, ochenta y siete años son mi vida, sesenta de ellos dedicados como profesor normalista, treinta de estos trabajando en Tlaxcala, tierra donde nací el 14 de marzo de 1912, en San Andrés Cuamilpa. De mi padre aprendí labores de campesino, con mi madre descubrí el significado de las palabras, con mis animales que llevaba a pastar el aburrimiento de los juegos solitarios y un atardecer, en junio de 1928, al ingresar a la Normal Rural de Xocoyucan, comprendí, gracias a mis profesores, lo que era ser docente en ese México de caudillos revolucionarios, de lucha agraria, de reivindicaciones sociales, de Ateneistas y Contemporáneos, de muralistas, de un inestable equilibrio de poder entre Estado e Iglesia que años después conduciría a la lucha cristera, donde los maestros rurales, sin olvidar las enseñanzas del profesor Rafael Ramírez, seríamos actores fundamentales.

Pocitos sólo fue el principio de mi carrera como maestro en Tlaxcala. En

* Esta semblanza es una selección del libro que, a partir de la biografía del profesor Leonardo García Romero, se está preparando para su próxima publicación.

un jacal techado con tejamanil, rodeado de caballos ensillados, impregnado del sudor de hombres y mujeres que se decían llamar "rancheros" y "ejidatarios" con sus carabinas 30-30 al lado; comenzó mi primera junta. No fue fácil, los padres se negaban a dejar ir a sus hijos a la escuela alegando que eran más útiles como pastores, en las labores del campo. Les leí un arrugado folleto de la *Ley de educación* que siempre cargaba conmigo como moderno escudo haciendo hincapié en que, por órdenes de la Secretaría de Educación Pública, tendrían que asistir sus hijos a la escuela o se les impondría una multa. Unos por razón y otros por obligación, aceptaron mandar a sus hijos a estudiar.

Dure cuatro años en este municipio. Presencié el derrumbe del viejo orden, vi las inmensas haciendas deslindarse para crear nuevas colonias para los campesinos, el asombro de los niños cuando iluminamos nuestro salón con una lámpara de gasolina marca "Coleman" comprada en la lejana ciudad de México, y también observé con impotencia la burla y humillaciones que eran objeto los peones acasillados en las llamadas Tiendas de Raya:

—¿Me presta un peso, patrón?

—Otra vez, ¿pues qué haces con el dinero? –preguntaba con aburrimiento el encargado– Te lo voy a prestar, pero deja lo apunto en la libreta. A ver, un peso que me pides, un peso que te presto y un peso que te apunto... en total me debes tres pesos.

Gracias, patrón –contestaba el campesino que sin saber leer, ni sumar, no entendía lo que le decían.

Sobreviví al calor desértico del municipio, a la nostalgia de mi pueblo, a la soledad de mis veintidos años, a un intento de asesinato organizado por padres de familia ultracatólicos en confabulación por el cura de la ranchería y a la tentación de pensar que sí lo que hacíamos como maestros era lo correcto.

En 1939 llegue a la ciudad de Apizaco, cargando mis libros y sujetando con suavidad la mano de mi esposa. La escuela que se me asignó fue la *Comunidad Escolar Obrera*. De esos años recuerdo las aguerridas "Noches deportivas" cuando los alumnos de la escuela jugaban basquetbol con equipos de la cercana Nocturna o de distantes lugares como Puebla, Orizaba, Veracruz, y hasta la misma ciudad de México a quienes les ganamos no pocas veces. Integramos también el Club de Alpinistas que después sería el Club Cuatrapanga con alumnos, jóvenes ferrocarrileros, fotógrafos y uno que otro despistado. Ascendimos a peñas y montañas, atravesamos desfiladeros y descansamos a los pies de los volcanes.

El 20 de enero de 1944 asistí a una curiosa reunión en la ciudad de Tlaxcala. Dejé mi bicicleta encadenada a un poste y entré a la Dirección de Educación Federal. La plática fue breve: me pedían ser el nuevo director de la *Comunidad Escolar Obrera*. Mi respuesta fue negativa, no tanto por no querer, sino por no poder: mi título era de la Normal Rural y para ser director tenía que tener el nombramiento de la Normal de Maestros de la Ciudad de México. El director Molina dijo que no habría ningún problema y me convenció de aceptar.

Regresé a Apizaco en mi bicicleta. Antes de entrar a la ciudad me detuve junto a las vías del tren. Se oía el ruido de las locomotoras, los gritos de los garroteros, el chirriar de los metales, el sonido del vapor, pero curiosamente sentía que estaba solo, en medio del silencio de mis pensamientos, de mis temores, de mi alegría, de mi futuro.@

La CMPIO, A. C., y el movimiento pedagógico

Juan Luis Hidalgo Guzmán

La Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) en sus 27 años de vida ha pasado por varias etapas de lucha y organización que le han permitido arribar a la lucha por la educación.

La primera etapa abarca desde principios de los años setenta hasta marzo de 1974; se caracteriza por el trabajo de comunidad y por la lucha para formar una organización de promotores y maestros bilingües control oficial. En el aspecto educativo sólo atendíamos preescolar. La política oficial era castellanizar y nosotros, en lo general, la aceptábamos, no conocíamos otras opciones. A finales de esta etapa y principios de la siguiente empezamos a conocer los planteamientos de Paulo Freire y a ver en la educación una posibilidad de liberación de los pueblos.

La segunda etapa comprende de 1974, cuando se construyó la CMPIO con 350 compañeros, a 1980. Se caracteriza por los esfuerzos para defender la organización, por el trabajo de comunidad y por el apoyo a las luchas populares, principalmente a los sindicatos independientes, campesinos e indígenas para la recuperación de sus tierras.

A su interior la CMPIO hace valer los derechos más elementales de cualquier trabajador de la SEP, pero que esté fuera del SNTE. El trabajo comunitario se impulsa a través de visitas domiciliarias, participación en las asambleas, trabajos por equipo y apoyo en todas las gestiones de la comunidad. En esta etapa se crea la Dirección General de Educación Indígena y se implementa la educación bilingüe bicultural. Nosotros nos integramos a ella como Dirección Regional del Plan Piloto, después de una fuerte lucha por el respeto a la autonomía de nuestra organización y para expulsar del territorio nacional al Instituto Lingüístico de Verano (ILV) por la división creada en las comunidades.

La tercera etapa se caracteriza por la emergencia del *movimiento magisterial* y la participación decidida en él. Empieza en mayo de 1980 y se extiende hasta 1995. Al principio de esta etapa se da un repunte del trabajo de comunidad en todo el magisterio de Oaxaca y después va decayendo poco a poco hasta llegar, en algunos casos, a la confrontación. Nosotros, para tratar de suplir las deficiencias teóricas en el trabajo de comunidad, y por el bloqueo permanente que teníamos para participar en cursos para maestros bilingües a nivel estatal y nacional, creamos la licenciatura en Antropología Social. En este periodo nos

constituimos en delegación sindical de la Sección XXII del SNTE, pero conservamos la Coalición. A finales de los ochenta, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación empieza a plantear la necesidad de una educación alternativa. Nosotros empezamos a trabajar con las Técnicas Freinet en preescolar y primaria indígena.

En 1992 se reformó el artículo 3° constitucional, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, y la SEP implementó los Programas Emergentes; pero no se propuso nada para la educación indígena. Se publicó la Ley General de Educación en 1993 y se abrogó la Ley Federal de Educación de 1973.

El 1° de enero de 1994 sucedió algo esperado, pero no deseado: entró en vigor el TLC; y algo deseado, pero no esperado: los indígenas del México profundo hicieron oír su voz por todo el mundo a través del EZLN. Entre sus primeras 13 demandas está la educación. En este año, al PEP/92 le agregaron un capítulo sobre contenidos étnicos y lo presentan como el PEPZI/94. En las primarias indígenas de todo el estado se sigue trabajando con los mismos programas y libros de texto que en las primarias generales. Los libros de texto en lenguas indígenas sólo están en los discursos de los gobernantes. En esta etapa fueron asesinados muchos maestros de Oaxaca, entre ellos siete de la Coalición. En junio de 1995, en Oaxaca, se publicó la Ley Estatal de Educación que le dio un fuerte respaldo jurídico a la educación indígena.

La cuarta etapa empieza con el ciclo escolar 95-96 y se caracteriza por el im-

pulso al *Movimiento Pedagógico*, participando en varios ámbitos: al seno del Movimiento Magisterial, como Delegación D-I-211; al interior de la estructura educativa, como Jefatura de Zonas de Supervisión N° 21, más conocida como Plan Piloto; con las organizaciones sociales, como CMPIO, transformada en Asociación Civil desde 1990.

Actualmente, el Plan Piloto es una de las 23 Jefaturas de Zonas de Supervisión que integran el nivel de educación indígena. Está integrado por 872 compañeros que trabajamos en preescolar, primaria y educación inicial, y estamos distribuidos en 23 zonas. La adscripción de todo el personal es rotativa, incluyendo al Jefe de Zonas y a los supervisores, quienes cada tres años son renovados, emulando el *sistema de cargos* de nuestros pueblos.

La toma de decisiones importantes se hace en asamblea general, previa información y consulta a las bases mediante un procedimiento muy lento, hasta cierto punto burocratizado, pero es uno de los factores que nos han permitido realizar muchas acciones, primero con las comunidades, después con otros maestros en el terreno sindical y, ahora, de nuevo con las comunidades y con otros maestros impulsando acciones alternas en el terreno educativo, buscando romper con la rutina

escolar y transformar las escuelas.

A partir del ciclo escolar 1995-96 acordamos, en asamblea general, impulsar de manera más organizada las actividades para construir alternativas educativas en el medio indígena. Para ello se consideró necesario hacerlo a través de un movimiento social, amplio y a largo plazo.

A éste se le dio el nombre de *Movimiento Pedagógico* y nos fijamos un primer plan a 4 años.

Los objetivos iniciales de este movimiento, los precisamos en 3 grandes ejes:

1. Revalorar y desarrollar las culturas indígenas.
2. Hacer presente la ciencia en las escuelas indígenas.
3. Democratizar la educación.

Cinco meses después, el 2 de diciembre de 1995, la Asamblea Estatal del Magisterio Oaxaqueño, también acordó impulsar el Movimiento Pedagógico. Teniendo este aval y la responsabilidad de cumplir con este acuerdo, nos comprometimos a desarrollar el plan en 4 años, el cual tenía una estrategia central para cada uno de los ciclos escolares:

- Para el ciclo escolar 95-96: "Encuentros de Maestros".
- Para el ciclo escolar 96-97: "Encuentros de Niños".
- Para el ciclo escolar 97-98: "Encuentros de Padres de Familia".
- Para el ciclo escolar 98-99: Congreso Estatal (conjunto).

Como actividades de apoyo a los Encuentros, organizamos cursos-talleres, reuniones de análisis y programación, visitas domiciliarias, círculos de estudio.

Realizamos varios talleres, entre ellos: de Proyectos Educativos, Investigación Educativa y Teorías del Aprendizaje. Estos se hicieron con el apoyo de la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano. También tuvimos talleres sobre el Diálogo Cultural y varios relacionados con proyectos productivos.

Este plan se cumplió al pie de la letra durante los primeros tres años. En el primero realizamos 23 encuentros zonales de maestros, siete regionales y un estatal. Lo mismo pasó con los encuentros de niños y padres en los dos años siguientes. Estos eventos propiciaron la participación de las comunidades, desde su preparación hasta la realización. Se convirtieron en espacios de reflexión colectiva sobre la educación y en algunos casos en verdaderas fiestas populares. Fueron experiencias inéditas en nuestra historia educativa.

A partir del cuarto año, ciclo escolar 1998-99, el plan se modificó por varias circunstancias, pero principalmente porque consideramos que, pasar de los encuentros de intercambio de experiencias educativas a un congreso donde tendríamos que tomar acuerdos sobre algunos problemas torales en educación, era prematuro, a pesar de llevar cuatro años en el Movimiento Pedagógico. Entonces, para terminar el ciclo escolar decidimos hacer precongresos de zonas y para el siguiente, congresos zonales; para el ciclo escolar 2000-2001, congresos educativos por áreas lingüísticas; para llegar al Congreso Estatal en el ciclo escolar 2001-2002.

A partir de este cuarto año no sólo ajustamos el plan de acción, sino que hubo otros cambios importantes. Se acordó hacer un replanteamiento de los objetivos y estrategias del Movimiento Pedagógico para enfrentar algunos problemas que se habían presentado.

En el replanteamiento de objetivos se retomaron los tres con que se inició el Movimiento y se les dio carácter de *Principios Orientadores* de las actividades del Movimiento Pedagógico desde el trabajo diario en las aulas escolares, y se agregaron tres más que fueron saliendo de manera natural en el curso de las discusiones y de la presentación de los trabajos escogidos conjuntamente entre maestros, niños y padres de familia. Estos son:

1. Impulsar la producción y proteger el ambiente.
2. Humanizar la educación.
3. Llevar el arte a las escuelas.

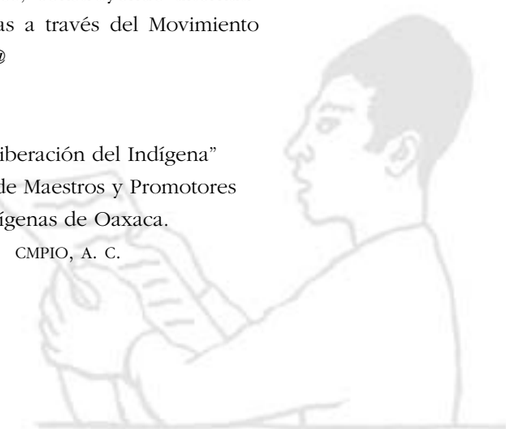
Algunas estrategias se modificaron, por ejemplo, en cuanto a la organización zonal y estatal que nos había dado buenos resultados para el trabajo político y sindical, incluso para dar los primeros pasos del Movimiento Pedagógico, se acordó pasar a reforzar la organización a nivel de comunidad. Para ello se eligieron Centros de Autoaprendizaje (C.A.), donde se intentará, a partir de este ciclo escolar, reorientar las prácticas docentes, profundizar en el trabajo de investigación y sistematización de las experiencias educativas. Algunos maestros de estos C.A., ya están asistiendo a los cursos y talleres implementados para fortalecer al Movimiento Pedagógico.

En el camino recorrido, hemos enfrentado obstáculos, unos internos y otros externos; por ejemplo: hemos trabajado con muchas limitaciones de recursos económicos, la mayoría de los recursos han sido aportados por los propios maestros, por los padres de familia, por las autoridades comunales y municipales.

Una de las dificultades más importantes es la de enfrentar las rutinas escolares y las inercias sociales. Para ello hemos conjuntado los esfuerzos de las tres caras que tiene la organización.

No obstante, hemos tenido muchas satisfacciones: encontramos sentido al trabajo docente, motor activo que impulsa nuestra formación. El Movimiento Pedagógico nos ha acercado de nuevo a los niños y padres de familia, pero con nuevas formas de verlos y de relacionarnos con ellos. Hemos reafirmado la idea de que ningún sector, por separado, de los que intervienen en la educación, puede sacar a la educación de la crisis en que se encuentra. Y, finalmente, hemos llegado a la conclusión de que la mejor forma de defender la educación pública contra la ola privatizadora, es a través de elevar la calidad de la educación desde la perspectiva sindical, popular, y sobre todo, desde la visión comunalista de los pueblos indios, construyendo alternativas educativas a través del Movimiento Pedagógico.@

"Por la Liberación del Indígena"
Coalición de Maestros y Promotores
Indígenas de Oaxaca.
CMPIO, A. C.



Cartas del lector

Compañeros de la revista Entre Maestr@s:

Me siento muy complacido en escribirles para compartir con ustedes el gusto que he tenido al leer los tres números de su (nuestra) revista.

Durante muchos años he considerado necesario el contar con un canal de expresión de las inquietudes que tengo, al igual que muchos maestros, sobre la experiencia práctica y cotidiana del quehacer magisterial; esta revista se acerca mucho a ese ideal. Contar con ese canal de expresión hará que podamos compartir y discutir las diferentes experiencias didácticas, modificando, si es el caso, nuestra propia experiencia y, a la vez, aportando la nuestra con el fin de alcanzar, cada vez más, mejores resultados y otras perspectivas de ese quehacer.

Los artículos sobre las actividades de promoción de la lectura se convertirán, a lo largo de los años, en referentes necesarios para la aplicación de estrategias en las aulas. La búsqueda de lectores autónomos, capaces de encontrar sus propias lecturas; la necesidad de formar a los docentes en estas estrategias, y el involucramiento de los sujetos como tales y no como simples receptores de ideas es un aporte por demás necesario.

Hace ya muchos años existió una revista, publicada por un grupo de maestros, llamada El Disidente, *que en cada número presentaba entre otros temas un cuento: "la Maestra Rosita", que abordaba la problemática cotidiana de los docentes. Esta revista, con los cuentos que ha presentado me remite a aquella grata experiencia. Saber recuperar esos aportes es un mérito.*

Mérito es también dar voz a los que son excluidos por los proyectos oficiales de "Escuelas de Calidad" que salen de la lógica del mercado. Presentar, también, experiencias internacionales y los proyectos de ampliación de las Redes harán de este material un excelente canal de comunicación. También es un logro presentar la conjunción de los intereses de la comunidad con los intereses individuales.

En fin, quiero felicitarlos por este gran esfuerzo y sólo pediría la continuidad y regularidad de los números así como la mayor y mejor distribución. Gracias.@

Profesor Félix Alfonso Martínez Sánchez
Azcapotzalco, D.F.

Directorio de la Red

Profra. Angélica Jiménez Robles

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095,
Azcapotzalco, D.F.
Avenida Ejército Nacional núm. 830,
Colonia Polanco, C. P. 11550,
Delegación Miguel Hidalgo, México, D. F.
Teléfono (trabajo) 52 80 29 53 y 52 81 44 07
ajimenezr@upn.mx

Eréndira Santiago Domínguez
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201
Oaxaca de Juárez, Oaxaca.
Antiguo Camino a San Felipe del Agua, no.112.
Teléfono 01 951 5200740
Correo electrónico: alitsonriente2001@yahoo.com.mx
Celular: (local) 044 9451 5101153
(larga distancia) 01 951 5101153.

María de Lourdes García Acevedo
Correo electrónico: lulgarcia@laneta.apc.org
lgarcia@ajusco.upn.mx

Belinda Arteaga Castillo
Universidad Pedagógica Nacional
Dirección de Investigación
Correo electrónico: belindaarteaga@hotmail.com

Rosa Nidia Rivera Gómez
Universidad Pedagógica Nacional
Teléfono 55 81 25 32

María del Pilar Unda Bernal
Alberto Martínez Boom
Martha Judith Medina Bejarano
Universidad Pedagógica Nacional
de Santa Fé de Bogotá, Colombia.
Carrera 45, núm 122-17, Bogotá, Colombia.
Correo electrónico: punda@coll.telecom.com.co
punda@.col1.telecom.com.co

Estudio de Género en Educación
Universidad Pedagógica Nacional
Rosa Ma. González
Ma. del Pilar Miguez
Acacia Toriz
Lucila Parga
Margarita Luna
Paula Rojas
Correo electrónico: acaciatp@yahoo.com.mx

Ma. Elena Madrid
Universidad Pedagógica Nacional
Correo electrónico: mariem@.upn.mx

Alejandro García
Correo electrónico: sirenarte@.vahoo.com

Heriberta Sandoval Amaro
Escuela Primaria Aníbal Ponce
Av. de las Minas # 105 Col. Xalpa
México, 09640, D. F.
Teléfono 54 29 70 56

Gilberto Flores Escamilla

Escuela Primaria Profr. Enrique González Aparicio
Av. de las Torres núm. 1
Col. San Miguel Teotongo
México, 09630, D. F.
Teléfono 58 57 10 96

Juan Barreno
Escuela Primaria Isaac Newton
México, D. F., Delegación Iztapalapa.

La CMPIO
ieepopilot@oaxaca.gob.mx

Florina Aragón Peralta
Escuela Primaria
Totolapa, Tlacolula, Oaxaca.

Rafael Quiroz

Profra. Angélica Jiménez Robles
Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad 095, Azcapotzalco, D. F.
Avenida Ejército Nacional núm. 830,
Colonia Polanco, C. P. 11550,
Delegación Miguel Hidalgo, México, D. F.
Teléfono (trabajo): 52 80 29 53 y 52 81 44 07
ajimenezr@upn.mx

Brenda Cruz Sánchez
Estudio de Género en Educación
Universidad Pedagógica Nacional
http://www.upn.mx

Héctor M. Monges Morán
Correo electrónico: ekutoru@.yahoo.com

De igual a igual

Angélica Jiménez Robles

Las siguientes actividades forman parte de una propuesta didáctica para trabajar la equidad de género y la diversidad en la escuela primaria. Esta propuesta responde a la necesidad de construir una educación más justa, que brinde igualdad de oportunidades a todos y a todas, sin importar su sexo, raza, etnia, clase social o capacidad intelectual.

Es necesario construir, desde la escuela primaria, espacios donde se observen los valores universales como libertad, justicia, igualdad y solidaridad, entre otros, con el fin de erigir una sociedad libre de dogmas, de prejuicios y de estereotipos sexistas, que respete la diversidad y las diferentes formas de ser.

Con el objeto de contribuir a la construcción de esta visión y a la creación de una sociedad más justa, se realizó esta propuesta didáctica que está conformada por cuentos infantiles, actividades y juegos. Cada lectura tiene un objetivo a desarrollar, se plantea en el apartado "Nota a las y los maestros", que les servirá de guía para saber qué conceptos y valores pueden trabajar con los niños y las niñas. Después de cada lectura, se desprenden actividades o juegos que ayudarán a reflexionar, compartir, debatir, etcétera, los planteamientos realizados en la lectura. Las lecturas tienen una intención lúdica; se trata que los alumnos disfruten de éstas, que les sean placenteras.

Se comentan dos de las lecturas que están integradas a la propuesta: Un día al revés y La niña guatemalteca.

"Un día al revés" es una lectura que responde a la necesidad de reflexionar acerca del lenguaje, ya que en la casa, la escuela y la sociedad predomina un lenguaje masculino, donde las mujeres somos excluidas. Se propone que tanto mujeres como hombres seamos considerados de igual a igual. Asimismo, se tratan las desigualdades que existen en la escuela primaria, a pesar de que niños y niñas asisten a las mismas aulas, se sientan en las mismas bancas, trabajan con la misma *currícula* y los mismos contenidos; sin embargo, hay muchas situaciones de exclusión o desigualdad que no aparecen en la *currícula* oficial, pero que todos y todas percibimos: lo que llamaríamos "la pedagogía invisible".

Aparentemente la educación es igualitaria; sin

La otra oca

El ejercicio que proponemos es una OCA de las relaciones sexistas, de la inequidad, de la intolerancia a la diversidad y la injusticia hacia los indígenas y grupos desprotegidos. Se trata de observar qué tipo de actitudes, o actividades, son injustas, o responden a una posición de inequidad.

Los niños y niñas iluminarán la oca. Después, lanzarán un dado, si la casilla donde cayeron es una actitud injusta tendrán que regresarse tres casillas, si se trata de una casilla justa, ahí se quedan hasta la siguiente vez que les toque. Por supuesto, gana el niño o niña que llegue primero a la meta.

embargo, dentro de la escuela, como se podrá observar en la lectura, se marcan discriminaciones, producto de una visión biologista, acerca de las diferencias de los cuerpos. Algunos ejemplos comunes serían cuando la maestra le pide a los niños cargar objetos, por considerarlos más fuertes, y a las niñas acomodar el estante por ser más limpias y ordenadas, o bien, censurar más a las niñas que a los niños en cuanto al lenguaje; es común escuchar a maestras o maestros decir: "¡Cómo una señorita diciendo esas palabrotas¡", en cambio con los niños son más tolerantes. También los niños sufren de esta discriminación, ya que no les es permitido manifestar sus emociones; si una niña llora nadie se asombra, en cambio un niño no puede manifestar públicamente su dolor o tristeza por medio del llanto, ya que es objeto de burlas.

La lectura "La niña guatemalteca", tiene el propósito de evidenciar la situación de discriminación que sufren los indígenas, ya sea en México o en otros países. Se trata de que niños y niñas reflexionen acerca de los impedimentos que tienen las personas consideradas como "diferentes". Es importante que reconozcan que todas las personas tenemos los mismos derechos ante la ley, y que hay que hacer valer estos derechos en cualquier espacio, ya sea escuela, hogar o sociedad. Esta lectura tiene como actividad a desarrollar una Oca, llamada "La Oca de la equidad y del respeto por la diversidad". Los niños, al jugar, podrán aplicar los valores ya mencionados.

UN DÍA AL REVÉS

Nota a las y los maestros:

El propósito de esta lectura es reconocer por medio de un ejemplo vivencial que en la escuela y en la casa las niñas y mujeres tienen una situación de desventaja. El lenguaje que se utiliza en la casa, calle y escuela es inminentemente masculino. Se pretende que las y los niños discutan en plenaria, a partir de la lectura, qué tanto utilizar un lenguaje totalmente femenino o masculino, es un signo de inequidad y arbitrariedad.

Lalo se enfermó de varicela; tenía tres semanas sin poder ir a la escuela, ya estaba aburrido, extrañaba hasta la clase de matemáticas, que era la que menos le gustaba. El médico lo revisó e indicó que ya podía ir a la escuela. Lalo se alegró mucho y se preparó para regresar a la escuela al día siguiente.

Como todos los días, tomó su lugar en el desayunador y esperó que su mamá le sirviera la comida. Un poco atolondrado, notó que ese día su papá era quien ágilmente preparaba y servía el desayuno, al mismo tiempo que comía y preparaba las tortas para la familia.

El papá se dio tiempo todavía de recoger los trastos, sacar la basura y darle la pastilla para la presión alta a su mamá. Entre sueños veía como su papá, como si volara, iba del fregadero a la mesa, al clóset, al baño, y les recordaba a cada quién lo que tenían que llevar: el portafolio a la mamá, la cartulina al otro hijo, la manzana a Lalo.

Finalmente, todos salieron rumbo a sus diferentes actividades en el coche familiar. La mamá manejaba, al mismo tiempo se pintaba los ojos y escuchaba el resumen de la jornada de futbol femenil del día anterior. Mientras el papá peinaba a la hermana menor y le acomodaba la camisa a Lalo.

Lalo sintió gran alivio de llegar a la escuela, se sentía muy incómodo, como si estuviera en otro planeta. Se formó como de costumbre, esperaba la tranquilidad que da la rutina; pero no fue así, escuchó; azorado, como decía la maestra de guardia: "Haber niñitas fórmense, vamos a tomar distancia".

Empezó la clase igual que siempre; sin embargo, empezó a notar que el maestro se refería sólo a las niñas y en femenino, no entendía que le pasaba a ese señor, mencionaba: "Nosotras, sí niñas, en lugar de los seres humanos decía, las seras humanas, las científicas –estará bromeando o hablando en otro idioma, se decía.

Cuando les pidió que sacaran el libro de historia, vio un libro que no conocía, diferente. Empezaron a leer acerca de las heroínas que lucharon por la libertad, el maestro preguntaba y niñas y niños contestaban como si nada acerca de todas esas mujeres que dieron la vida por nuestra libertad; parecía que él era el único que no entendía.

Después de una hora de clase de historia, en que sentía como si la cabeza le diera vuelta, llegó la directora y le dijo al maestro que había que mover las mesas del taller de informática que por favor le prestara quién le ayudara. Como Lalo era de los niños más altos y fornidos, ya se preparaba para levantarse y finalmente poderse evadir de esa clase, cuando escuchó lo más increíble que se pudiera imaginar. La directora dijo "mándeme a las niñas más fuertes", ahí si no aguantó; se levantó y gritó ¡pero para que quiere niñas, son unas debiluchas!, todos lo miraron asombrados y sin tomar en cuenta su aclaración, las niñas más grandes se fueron a cargar el mobiliario.

Ya no volvió a decir nada hasta que llegó la maestra de educación física y les dijo: "Cámbiense, van a salir al patio. Lalo salió corriendo y brincando de alegría; ya se preparaba para jugar una cascarita de futbol, cuando la maestra dijo: "Hoy es jueves y como les prometí: día libre. Las niñas hagan retas de seis para jugar futbol y a los niños les presto el material que quieran, hay aros, cuerdas, pelotas de voleibol y resortes.

En la dirección llamaron al trabajo del papá de Lalo para avisarle que el niño se había desmayado, "posiblemente todavía está débil", dijo la directora. Llegó muy preocupado el señor Enrique por su hijo, le explicó a la directora que el niño había estado con temperaturas muy altas los días anteriores y que como los varoncitos son muy delicados posiblemente resintió los ejercicios bajo los rayos del Sol.

Actividades. (A continuación aparecen cinco preguntas que podrán hacerles a sus alumnos y alumnas.)

1. ¿Crees que ésta podría ser una historia real?
2. ¿Te gustaría que fuera real?
3. ¿Por qué?
4. ¿Qué opinas acerca de que el papá de Lalo es quien realiza todas las actividades de la casa, además de trabajar fuera de ella?
5. ¿Está bien que los demás miembros de la familia no lo ayuden?

También propónganles escribir una historia, recuperando su vida, tomando en cuenta lo que sucede en su casa, deberán sugerir un título.

LA OCA DE LA DIVERSIDAD, LA EQUIDAD Y LOS VALORES

Para jugar sigue las siguientes instrucciones:

1.-Juega con algunos compañeros

2.-Lanza el dado y avanza el número de casillas que salió sorteado.

3.-Si caes en una casilla no verdadera, que tenga un mensaje injusto o inequitativo, regrésate dos casillas.

3.-Si caes en una casilla justa avanza un lugar de obsequio.

4.-Como ya sabes gana quién llegue primero a la meta.

INICIO

1 COMER FRUTA ES CUIDAR LA SALUD

2 A LOS NIÑOS TAMBIÉN NOS GUSTA DEMOSTRAR CARIÑO

3 SER ALCOHÓLICO NO ES BUENO PARA LA SALUD

4 ANTE LA LEY TENEMOS LOS MISMOS DERECHOS

5 A LOS NIÑOS LES GUSTA CUIDAR SU ASPECTO

6 LOS BEBÉS Y LAS BEBAS TIENEN LOS MISMOS DERECHOS

7 LOS HOMBRES SI PUEDEN PLANCHAR

8 LOS NIÑOS TAMBIÉN SIENTEN NECESIDAD DE LLORAR

9 LOS NIÑOS CON PROBLEMAS DE LENGUAJE DEBEN RECIBIR ATENCIÓN PROFESIONAL

10 LAS NIÑAS SI SABEN DIBUJAR

11 LAS NIÑA SON BUENAS FUTBOLISTAS

12 NO TODAS LAS MUJERES LES TEMEN A LOS RATONES

13 FUMAR DAÑA A SALUD

14 LOS ANCIANOS SON PERSONAS ÚTILES

15 LOS NIÑOS SON TAN LISTOS COMO LAS NIÑAS

16 LAS NIÑAS SON BUENAS DEPORTISTAS

17 EL EXCESO DE DULCES DAÑA LA SALUD DE NIÑOS Y NIÑAS

18 A LOS NIÑOS NOS GUSTA LEER

19 LOS NIÑOS SIENTEN MIEDO

20 LA CONTAMINACIÓN DAÑA LA SALUD DE TOD@S

21 MI PAPÁ COLABORA EN EL HOGAR

22 EL ÚLTIMO EN LLEGAR ES VIEJA

23 LAS MUJERES SON BUENAS AVIADORAS

24 LOS NIÑOS TAMBIÉN SIENTEN NECESIDAD DE LLORAR

25 LOS NIÑOS INVIDENTES TIENEN DERECHO A SER FELICES

26 LAS NIÑAS CUIDAMOS A LA NATURALEZA

27 GOLPEAR A LOS NIÑOS NO RESUELVE LOS PROBLEMAS

28 LOS NIÑOS NO PUEDEN SALTAR LA CUERDA

29-30 LOS NIÑOS SON TAN LISTOS COMO LAS NIÑAS

31 NIÑAS Y NIÑOS TENEMOS DERECHOS A LLORAR

32 LAS MUJERES SI SABEN MANEJAR

33 LOS BEBES PODEMOS VESTIRNOS DE TODOS LOS COLORES

34 SIN IMPORTAR LA RAZA O EL COLOR TENEMOS LOS MISMOS DERECHOS

META

Luego, en equipos, podrán reunirse para contar sus historias; conviene platicar acerca de cómo se llevan a cabo los roles en sus casas, es decir, qué se espera que hagan las mujeres/niñas, y qué se espera que realicen los hombres/niños.

En la historia "Un día al revés", se invirtieron los papeles, las mujeres realizan las actividades que se consideran exclusivas de los hombres, y las mujeres, lo que los hombres hacen.

Es decir, lo que sucede en la realidad es que las mujeres realizan en mayor parte las tareas del hogar, y la colaboración de los varones es mínima. En pocos hogares los hombres y las mujeres cumplen de igual manera con los trabajos domésticos.

En la escuela sucede lo mismo, a las niñas se les encargan las labores como acomodar, ordenar; por ejemplo en educación física no se les permite, en ocasiones, hacer los mismos ejercicios que los niños porque se les considera más débiles. Sabemos que eso no es justo porque tanto hombres como mujeres somos capaces de realizar las mismas actividades y realizar los mismos trabajos.

A continuación presento una tabla, la cual sirve para desarrollar otra actividad, en donde presentan diferentes actividades. Y la instrucción es: "Escribe sí o no una niña o un niño son capaces de realizar estas actividades.

ACTIVIDAD **ejemplo: Leer**	**Niños** sí	**Niñas** sí
Cantar		
Jugar futbol		
Nadar		
Barrer		
Ir de campamento		
Hacer un pastel		
Jugar ajedrez		
Hacer experimentos		
Levantar pesas		
Bailar		

Luego, pídeles que comparen el cuadro con el de sus compañeros y compañeras de equipo y que platiquen acerca de las diferencias y similitudes que encontraron.

En otro idioma

La lectura anterior parece que está escrita en otro idioma, pero no. La diferencia está en que se utiliza un lenguaje femenino que sólo considera a la mujer. No es justo ¿verdad?, como tampoco lo es un lenguaje masculino, porque hombres y mujeres convivimos en sociedad, trabajamos y hemos participado juntos en la historia y el crecimiento de la humanidad.

Como hombres y mujeres formamos la raza humana, debemos hablar y escribir en palabras en las que aparezcan ambos sexos; eso se le llama lenguaje incluyente, que quiere decir que considera tanto al género masculino como al femenino, que no habla como si nada más hubiera hombres, o como si nada más hubiera mujeres. Se refiere a los dos por igual. ¿Esto es justo? ¿Qué opinas?

Una actividad más consiste en revisar las siguientes oraciones, las cuales consideran sólo a uno de los dos géneros, para que sea justo o equitativo, solicíteles que completen la oración que falta.

Ejemplo:

Masculino ..... A ver niños, cuéntense de **uno** en **uno** por filas.
Femenino ..... A ver niñas, cuéntense de **una** en **una** por filas.
Ambos ..... A ver niñas y niños, cuéntense de **uno** en **uno** y de **una** en **una** por filas.

Ejercicio:

Masculino ..... Todos sabemos que la tierra es redonda.
Femenino ..... _____sabemos que la tierra es redonda.
Ambos-incluyente.. _____ sabemos que la tierra es redonda.

Masculino ..... El 30 de abril es el día del _____.
Femenino ..... El 30 de abril es el día de la niña.
Incluyente ..... El 30 de abril es el día de_____.

Masculino ..... Todos los mexicanos tenemos derecho a la educación.
Femenino ..... _____ tenemos derecho a la educación.
Incluyente ..... _____ tenemos derecho a la educación.

Masculino ..... Lucía y Luis _____.
Femenino ..... Lucía y Luis son ingenieras.
Incluyente ..... Lucía y Luis son _____.

¿Estarías de acuerdo en que es justo usar un lenguaje incluyente, que considere tanto a hombres como a mujeres?

LA NIÑA GUATEMALTECA

NOTA A LAS Y LOS MAESTROS:
Hablar de la diferencia, de lo otro, bien podríamos estar hablando de lo mismo. Qué diferencia fundamental hay entre ser indígena puro y pura, y ser como la mayoría de las y los mexicanos: producto de la mezcla de dos culturas. La lectura tiene el propósito de hablar de las injusticias de que son víctimas los pueblos indígenas, y no sólo en México. Queremos rescatar el orgullo por el pasado y el presente indígena, dignificar sus costumbres, su lenguaje, su forma de vestir, etcétera.

Guatemala, en comparación con México, es un país territorialmente pequeño, está al sur de nuestro país, y colinda con los estados de Chiapas, Tabasco y Campeche y con los países de Belice, Honduras y El Salvador.

Es un país que tiene población indígena como el nuestro. Los guatemaltecos son físicamente muy parecidos a nosotros, y también coincidimos en algunas costumbres como alimentos, forma de educar a nuestros hijos y vestirnos. Algunas de las mujeres guatemaltecas, como también algunas mexicanas, acostumbran hacer ellas mismas su ropa. En unas maquinarias de construcción casera llamadas telares, hacen la tela, la cortan, después las confeccionan y bordan. Cada prenda que usan es única, original y es producto de muchos días, incluso meses, de trabajo. La ropa bordada de estas mujeres es una verdadera obra de arte, es herencia cultural que aprendieron de las y los antiguos mexicanos y guatemaltecos.

La niña de esta lectura bordaba igual que su mamá, abuela, bisabuela y todas las demás mujeres anteriores. Nació en 1959 en Chimel, Uspatá, pequeña comunidad de Guatemala, perteneciente a la etnia maya-quiché, se crió en una familia numerosa. Desde muy pequeña empezó a trabajar en el campo con sus padres. Durante la adolescencia, se trasladó a la ciudad de Guatemala para ganarse la vida como empleada doméstica.

Durante esta época, Guatemala estaba en guerra civil, los guatemaltecos peleaban entre sí, fueron décadas de horribles crímenes, hambre y tristeza. Los grupos indígenas fueron los que más sufrieron, porque siempre son ellos, los pobres y desprotegidos, el objeto de abusos y masacres. Los derechos de los indígenas eran constantemente violados: les quemaban sus casas, los mataban, violaban a niñas y mujeres. Y precisamente en este horror, Rigoberta, la niña de este relato, perdió a muchos familiares asesinados por escuadrones pagados por terratenientes, es decir, personas dueñas de todas las tierras y con grandes riquezas.

Uno de sus hermanos murió a los 16 años, y su padre fue quemado en la embajada de España en 1980, cuando la policía incendió el edificio con todos los indígenas y funcionarios de la embajada adentro.

Su madre fue torturada y asesinada por un comando de los escuadrones de la muerte. Rigoberta, que ya era mayor, decidió salir de su país y exiliarse en México, es decir, protegerse en otro país para no ser dañada.

Fuera de Guatemala, Rigoberta, una indígena que apenas sabía leer y escribir, asistía a la ONU, Organización de las Naciones Unidas, para exponer sus ideas y presionar a favor de un cambió en su país. Escribió el libro *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, un escrito en contra de la segregación racial.

En 1988 decidió volver a su país, pero en el aeropuerto fue detenida y expulsada.

Dio a conocer mundialmente los crímenes en su país. El 16 de octubre de 1992, recibió el Premio Nobel de la Paz, honor que se da una vez al año a las personas que dedican su vida a luchar por la justicia.