

revista para maestr@s de educación básica

ENTRE MAESTR@S

**La expresión y la intimidad
en los espacios de la
correspondencia escolar**

*María de los Ángeles Pérez Vega
Roberto Gabriel Gómez Jiménez*

Peritas en dulce

Diana Violeta Solares Pineda

**El enseñante en un contexto
educativo multicultural: retos
del trabajo escolar con la población
infantil jornalera migrante**

Teresa Rojas Rangel

**La crisis de la identidad
profesional del profesorado**

Jaume Martínez Bonafé

Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, vol. 4, núm. 10, otoño 2004

ISSN 1405-8774



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

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Director de Unidades UPN

Javier Olmedo Badía

Director de Difusión y Extensión Universitaria

Coordinadores de área académica:

Andrés Lozano Medina

1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Ernesto Díaz Couder Cabral

2. Diversidad e Interculturalidad

Cuauhtémoc Gerardo Pérez López

3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

Carlos Ramírez Sámano

4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos

Julio Rafael Ochoa Franco

5. Teoría Pedagógica y Formación Docente

Anastasia Rodríguez Castro

Subdirectora de Fomento Editorial

CONSEJO EDITORIAL

Director

Roberto I. Pulido Ochoa

rpulido@upn.mx

Asistente de dirección

Carmen Ruiz Nakasone

Consejo Editorial

Rigoberto González Nicolás

Eloisa Gutiérrez Santiago

Adán Jiménez Aquino

Yolanda de la Garza de Lara

Carlos Anaya Rosique

Daniel Goldín

Tere Garduño Rubio

Valentina Cantón Arjona

Diana Violeta Pineda

Rosa Isela Barrera Salgado

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 de portada e interiores

Margarita Morales Sánchez

Formación

Margarita Morales Sánchez

María Eugenia Hernández Arreola

Diseño y formación de encarte y supervisión editorial

Mayela Crisóstomo Alcántara

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 núm. 04-2000-111611161400-102. 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: Esta publicación se imprimió

en XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

El tiraje consta de 3000 ejemplares

DESDE EL AULA



El rezago educativo de los niños y niñas indígenas *xha tee*
(zapotecos) de la sierra sur de Oaxaca

Ciro Óscar Salinas Ramírez

6

La expresión y la intimidad en los espacios de la correspondencia escolar

María de los Ángeles Pérez Vega
Roberto Gabriel Gómez Jiménez

13



Peritas en dulce

Diana Violeta Solares Pineda

21

La paradoja de la didáctica para grupos culturalmente diferenciados

Graciela Herrera Labra

25

El docente y el cine contemporáneo

Tenochtitlán Lucina Salcido Ríos

33

De la transformación de la práctica escolarizada de la lectura y escritura a la práctica social

Eloísa Gutiérrez Santiago
Santos Cortés Castro

45



DESDE LOS MESABANCOS

Cuentos de misterio

Gustavo Rodríguez Ramírez

54

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

El enseñante en un contexto educativo multicultural:
retos del trabajo escolar con la población infantil jornalera migrante

Teresa Rojas Rangel

55



La población infantil jornalera migrante

Rigoberto González Nicolás

63

ENCUENTARIO

El libro de las cosas, los miedos y los sueños

Arfagathor Yautempa

73



HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

La crisis de la identidad profesional del profesorado

Jaume Martínez Bonafé

74

REDES

El maestro en la expedición pedagógica:
de portador a productor de saber pedagógico

María del Pilar Unda

82



PARA LA BIBLIOTECA

Primero la A

Arte y oficio de la palabra escrita

Eusebio Ruvalcaba

87



CARTAS DEL LECTOR

PARA PRACTICAR

Cuentos del color de los pueblos: libros rústicos

Roberto Pulido Ochoa

Armando Guandique González

Bernardo Sánchez Cruz

EDITORIAL

Con la publicación del número 10 de *Entre maestr@s* cumplimos con nuestro compromiso por mejorar la calidad y profundidad de los materiales que aquí se presentan, para que lleven a buen puerto las reflexiones, los análisis y la toma de decisiones de los profesores de educación básica, sobre su quehacer cotidiano en las aulas. *Entre maestr@s* cada día conquista nuevos espacios entre los maestros que se han atrevido a surcar entre los textos que aquí se brindan. Consideramos que esto ha sido posible por la diversidad de temas y contextos de las experiencias pedagógicas que ofrece la revista. La escritura de quienes hacen de la escuela un lugar de investigación y reflexión, ha permitido acercar a los profesores a otras maneras de pensar y mirar la educación, para así iniciar nuevos recorridos para pensarse y mirarse, para entonces re-emprender la tarea de *hacer escuela*.

A lo largo de estos cuatro años de trabajo editorial, hemos presenciado la circulación de los textos escritos por los propios maestros entre sus pares, quienes los han leído y valorado desde el saber pedagógico que le da la experiencia. Saberes que se expresan en el trabajo de aula, en las propuestas didácticas, en la resolución de los problemas de aprendizaje, de la enseñanza y de la escuela en general. En este sentido, *Entre maestr@s* está cumpliendo con su propósito originario, acercar a los docentes de educación básica, las propuestas que les posibilite actuar y repensar su quehacer profesional, ambas tareas esenciales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Así, en este número podrán encontrar artículos que permitirán ampliar los horizontes profesionales de los docentes, entre ellos, *La crisis de la identidad profesional del profesorado* de Jaume Martínez Bonafé, quien desde la filosofía y las ciencias de la educación en la Universidad de Valencia, España, centra su análisis en la identidad profesional del profesorado y su recuperación como educador. Esta perspectiva se amplía con la aportación de la Maestra María del Pilar Unda, docente de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, con su artículo *El maestro en la expedición pedagógica: de portador a productor de saber pedagógico*.

En la sección *Desde el aula*, se aportan artículos que abordan el tema de la población infantil indígena en nuestro país, en diversos ámbitos de intervención: *La expresión y la intimidad en los espacios de la correspondencia escolar*, *El rezago educativo de los niños y niñas indígenas xha tee (zapotecos) de la sierra sur de Oaxaca* y *La población infantil jornalera migrante*.

Y como todo corolario de un buen principio, les recordamos que *Entre maestr@s* está abierta a todos los maestros y maestras que deseen colaborar con sus artículos y propuestas innovadoras, a fin de seguir construyendo juntos, una escuela cada vez más cercana, más digna para nuestras niñas y niños mexicanos. @

Roberto I. Pulido Ochoa
rpulido@upn.mx

El rezago educativo de los niños y niñas indígenas xha tee (zapotecos) de la sierra sur de Oaxaca

Ciro Óscar Salinas Ramírez¹

Este análisis y reflexión con respecto a la problemática educativa de los infantes de comunidades indígenas parte de mi acercamiento docente durante un ciclo escolar con niños y niñas *xha tee* de la comunidad de Loma Morillo, San Miguel Suchixtepec, Miahuatlán, Oaxaca. Para concluir mi formación académica, realicé prácticas docentes en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO).

Para iniciar mi práctica decidí trabajar con los números naturales y las cuatro operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) como tema central para mi documento recepcional.

Primeramente la visión que tenía, era trabajar las Matemáticas con base en el decimal, como comúnmente se ha venido haciendo, y enfocarme más hacia la enseñanza del *distee* (zapoteco) como primera lengua en los niños y niñas. Sin embargo, cuando me acerqué a la realidad escolar, me di cuenta de que a los alumnos les aburrían las Matemáticas, sentían desprecio por ellas; muchos de ellos, que cursaban el cuarto grado, no identificaban el valor posicional de los números; las Matemáticas les eran indiferentes. Pero no sólo eso noté: durante las jornadas de trabajo matemático observé que solamente se empleaba el español como lengua de enseñanza y de instrucción, sabiendo que los niños y niñas en su mayoría hablaban el *distee*.

¹ Egresado de la licenciatura en Educación Primaria Bilingüe e Intercultural, generación 2000-2004.

De inmediato busqué documentos que proporcionaran referentes sobre esta situación. Encontré algunos datos muy claros al respecto. Unos fueron los trabajos de Isaías Aldaz, quien establece la importancia de que los niños y niñas aprendan Matemáticas en su primera lengua.

A partir de esas indagaciones, inicié una propuesta didáctica en la que decididamente opté por lo siguiente: *a)* emplear la lengua *distee* como medio de comunicación en la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas; *b)* usar la simbología de la numeración maya para la escritura y lectura de los números en *distee*; *c)* emplear el *nepoualtzitzin* como computadora manual para la realización de las operaciones de suma, resta, multiplicación y división, y, a partir de estos tres ejes centrales, abordar las cuatro operaciones básicas de Matemáticas en español.

A continuación explico lo que sucedió en cada uno de estos ejes.

a). Emplear la lengua distee como medio de instrucción y comunicación en la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas

Como es obvio, para poder usar la lengua *distee* como medio de instrucción y comunicación, fue necesario que los niños y niñas aprendieran a escribir y leer en esa lengua. Así, inicié con mucho entusiasmo esta primera tarea a partir de la planeación, sosteniendo que por ser la lengua que hablan los niños y niñas les gustaría trabajar con esta propuesta y más aún si nadie les había enseñado a escribir ni leer en su lengua. Pero mi sorpresa fue que al iniciar la lectura en su lengua, los niños y niñas se resistieron a trabajar en ella: «Eso ya nos lo sabemos», «en español, maestro», decían los niños y niñas.

No querían aprender en su propia lengua. Incluso, cuando me acercaba a platicar o a hacerles algunas preguntas, me respondían en español, sabiendo que hablaban el *distee* igual que yo.

¿Por qué no querían hablar ni aprender en su propia lengua? ¿Por qué no querían hablarle en *distee* al maestro que habla el *distee*? Son preguntas que pasaron por mi mente, que desde luego no me fueron extrañas. En los días posteriores, algunos niños y niñas llegaban y me decían: «Dice mi papá que ya no nos enseñe en zapoteco» o «Dice mi papá que eso ya nos lo sabemos» o «No quiere mi papá que nos enseñe en zapoteco». ¿Por qué los niños y niñas dicen esto? ¿Quiénes les han dicho a sus papás que nuestra lengua *distee* no sirve? ¿Quién sabe de pies a cabeza nuestra lengua? Entonces, ¿cómo van a aprender los niños y niñas si yo como profesor les sigo hablando el español porque “vale” pero que ellos no entienden a la perfección o no comprenden?

Sentía que mi propuesta didáctica se venía abajo, pero mis convicciones estaban muy claras al respecto. No era una lucha entre los niños y yo como docente, era más bien una lucha por la reivindicación de nuestra cultura contra una ideología que nos ha mantenido a los indígenas enajenados.

Los conflictos culturales en nuestras comunidades indígenas son complejos, críticos y desafiantes. Hay una creencia entre los que somos hablantes de una lengua indígena: si hablamos el “dialecto” no podremos hablar correctamente el español. Y no sólo eso: aquel que habla “el dialecto” es visto como inferior. Aquí “todos somos víctimas y cómplices” porque precisamente la escuela ha contribuido a que se arraigue esta ideología en las personas y prevalezca en muchas de las prácticas docentes de las comunidades indígenas.

Es claro que ésta no es una posición o decisión nuestra, ¿acaso no es el resultado de más de 500 años de olvido y marginación? Fuimos inducidos en un mundo enajenante. La posición actual de los padres de familia indígenas y maestras bilingües es resultado de las políticas educativas en México para el medio indígena.

Muchos maestros creen que con decir «Nuestra lengua vale», «Hay que conservar lo nuestro...», ya

estamos contribuyendo a preservar nuestra lengua y cultura, pero la tarea es mucho más intensa, implica responsabilidades y entrega al trabajo docente bilingüe.

En mi práctica docente empecé con un reto, un reto en que lo principal era valorar la lengua *distee*, luego vincular el trabajo con las Matemáticas. Como los niños y niñas se resistían a emplear el *distee*, entonces hablamos en español, pero no sobre lo que estaba escrito en los libros de texto, sino hablar de nosotros. ¿Por qué dicen que somos zapotecas? ¿Por qué hablamos una lengua que dicen que no vale? ¿Por qué nuestros padres dicen que la lengua que hablamos no sirve? ¿Quién o quiénes lo prohíben? A partir de estas reflexiones en el grupo, fueron saliendo los porqués de la resistencia por emplear la lengua. Según los padres, porque era esa la posición que defendían los niños y niñas: porque no lo necesitamos en la escuela, porque cuando vamos a las ciudades no vamos a poder hablar el español, porque cuando nuestros papás fueron a la escuela les pegaban si hablaban el *distee*, los castigaban y les decían que lo que hablaban no servía, que hablamos groserías, porque se burlan de nosotros cuando hablan el *distee*.

Reflexionemos ahora acerca de cómo han trascendido estas ideas absurdas de generación en generación y ¿qué papel ha jugado la escuela al respecto? ¿Se ha trabajado para emancipar a los niños y niñas indígenas desde el aula?

Después de que platicábamos en grupo de estas situaciones de nuestra cultura, nos hacíamos una pregunta muy clara: ¿qué haremos para valorar y

querer nuestra lengua? Cuando tratábamos de responder a esta pregunta, los niños y niñas no se hacían los desentendidos y contestaban: “¡pues, hablarla!”, “¡aprenderla!”, decían casi en coro.

Este trabajo de reflexión-sensibilización con los niños y niñas fue una tarea digna de decirse y de cuestionarse, porque finalmente permitió que la enseñanza de la lectoescritura de la lengua *distee* aterrizará en la puesta en práctica de la propuesta didáctica con las Matemáticas. Las clases en *distee* partían de la lectura de textos que yo mismo producía; a su vez los niños y niñas generaban otros textos, en su mayoría cuentos y leyendas.

Inmediatamente después de que los niños empezaron a escribir y leer en *distee*, introduje el conteo en esta lengua en base vigesimal, ya que la lengua *distee* en su oralidad numérica es de base vigesimal, como se observará más adelante. Aldaz es quien ha hecho algunos estudios al respecto y es claro que la serie numérica es vigesimal.

Por mi parte, primero realicé un análisis básico de los números en la lengua *distee*, ya que como es sabido nuestras lenguas indígenas se han mantenido en el olvido, en especial por quienes formamos parte de la cultura pues desconocemos lo que posemos.

A partir del dominio que tengo del *distee*, inicié con el análisis. Por lo regular, hay una base cinco como apoyo de base veinte; en *distee*, por ejemplo, hay una pequeña variación, al parecer porque del uno al diez cada número tiene su propio nombre, *djiba* (uno), *chopa* (dos), *tsona* (tres), *djapa* (cuatro), *gáya* (cinco), después de cinco no digo *gáya djiba* (cinco



más uno), sino *xopa* (seis), es decir no se observa la base cinco, sin embargo puede que a partir de un estudio más profundo de la lengua se encuentre alguna relación; pero posterior a diez se dice *tsi'bdjiba* (diez más uno), *tsi'bchopa* (diez más dos), hay una pequeña variación en el trece y el catorce (*tsina* y *tseday*) y también al llegar a quince (*tsi'na*). Después de quince: *tsi'nbdjiba* (quince más uno) hasta llegar a veinte (*djibgala*), después de veinte se repite la primera veintena y al completar ésta se llega a *chopgala* (dos veintes), *tsongala* (tres veintes); se llega después a *djiibgayu'y* (un ciento), después se sigue contando de ciento en ciento hasta llegar a un mil, que es donde se observa la decimalización de los números en *distee*, esto porque no se enseña en la escuela a contar en *distee* y porque hay una preferencia por usar el español para el conteo.

Después de los cientos hice una pequeña variación, que no altera la sintaxis de la lengua. Es obvio que si la serie numérica es de base vigesimal, al completar la veintena de veintenas hay un concepto distinto; sin embargo, actualmente no lo hay, entonces al llegar a esta primera veintena de veintenas (cuatrocientos), usé literalmente *dji djapgayu'y* (un cuatrocientos), en seguida dos cuatrocientos, etcétera, hasta completar la veintena de cuatrocientos, en donde cambia por *djibkota*,² que es ocho mil.

Y de este análisis que aún no es definitivo, inicio este trabajo de las Matemáticas en *distee*, que en realidad es una aventura, un reto pedagógico al comienzo de mi trabajo como docente bilingüe e intercultural, así como una satisfacción por trabajar con lo que nuestra cultura posee, y saber que no se busca un pretexto para seguir con lo mismo, esto es

un rompimiento con los obstáculos que siempre se han usado para no considerar a la lengua de los niños y niñas y los conocimientos mesoamericanos que aún no han desaparecido.

b) *Usar la simbología de la numeración maya para la escritura y lectura de los números en distee*

Muchos tienen la idea de que es imposible trabajar con nuestras lenguas nativas descendientes de las culturas mesoamericanas. «Cómo voy a leer y escribir en *distee*», «Los niños no lo van a entender», «Es imposible trabajar en dos lenguas», son algunos de los argumentos que he escuchado, bueno, si se le puede llamar argumento a eso.

Si creen que no es posible trabajar en alguna lengua indígena, están en una gran mentira. Todas las culturas que se desarrollaron en plenitud antes de la Colonia, y que aún prevalecen, no nos dejaron con las manos vacías, las culturas mesoamericanas no están muertas, viven en cada una de las culturas hoy existentes, por ejemplo, la simbología de numeración maya de punto y raya, es en su totalidad viable para su uso en las lenguas que cuentan con una serie numérica de base vigesimal.

El uso de la simbología numérica maya en la cultura *distee* fue una parte importante de mi propuesta didáctica por la compatibilidad de la numeración maya con el *distee*, no de manera extraordinaria, sin embargo fue toda una hazaña pedagógica en nuestro medio cultural *xha tee*. Veamos el cuadro siguiente:

² Este concepto lo retomé de la investigación que realizó Aldaz sobre la lengua zapoteca, en la cual encontró que para la veintena de cuatrocientos, los antiguos zapotecos lo nombran como *tovi coti* que es una variante del zapoteco, pero al traducirlo a la variante de la Sierra Sur queda como *djibkota*, en donde *djib* es uno y *kota* o *kot*, se refiere a un atado.

DISTEE SIMBOLOGÍA MAYA ESPAÑOL

Djiba • Uno

chopa •• Dos

Tsona ••• Tres

Djapa •••• Cuatro

Ga'ya — Cinco

xopa —• Seis

gatsa —•• Siete

xona —••• Ocho

Ye'y —•••• Nueve

Tsi'y — — Diez

DISTEE SIMBOLOGÍA MAYA ESPAÑOL

Tsi'bdjiba  Diez más uno

Tsi'bchopa  Diez más dos

Tsi'na  Quince

Tsi'nbdjiba  Quince más uno

Tsi'nbchopa  Quince más dos

djibgala  Un veinte

djibgalbdjiba  Un veinte más uno

Djibgalbchopa  Un veinte más dos

chopgala  Dos veintes

Tsongala  Tres veintes

Para los niños y niñas fue fácil adaptarse a esta forma de contar, porque se realiza en su propia lengua. Aquí se desarrolla el pensamiento lógico matemático del niño, porque está comprendiendo un proceso que no es ajeno a él. Ni siquiera nos imaginamos qué pasa con los niños y niñas cuando a fuerza se quiere que entiendan en una lengua que no dominan. Los alumnos de cuarto grado fueron avanzando, y fue muy notorio, pues los más rezagados (los que tienen un buen dominio del *distee*) sobresalían.

Es claro que no sólo se trata de enseñar Matemáticas de esta manera, sin utilizar los juegos matemáticos. Los niños se entusiasman cuando hay juegos. Los que más se destacaron para aprender Matemáticas en *distee* fueron: El cajero (en base vigesimal), El dominó, al igual que Al verde (ambos escritos en la simbología maya),³ aquí el ingenio del profesor es importante para dinamizar los contenidos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la enseñanza y aprendizaje, quiero hacer hincapié en una reflexión muy importante para mí. Cuando hablamos de educación pareciera que nos referimos sólo a quién enseña y quién aprende, quién sabe más y quién sabe menos, qué aprender y qué enseñar, sin embargo, se nos olvida, quizá, la autoestima de los niños y la educación como emancipación, permitiendo que el niño se desarrolle de manera autónoma y no a partir de un estereotipo que la sociedad impone o que nosotros como profesores imponemos en el salón de clases, casi siempre de manera implícita. Al inicio de este trabajo docente fue una de mis preocupaciones. En la práctica en que estuve envuelto con los *xha tee* de la Sierra Sur de Oaxaca, me acerqué en la complejidad que este trabajo implica, pero también me percaté de que sólo se puede avanzar si uno como profesor se atreve a poner su trabajo a debate consigo mismo y también de manera externa, para dar



³ Estos juegos fueron retomados del libro *Juega y aprende Matemáticas*, de libros del Rincón.

³ Romero Murguía, María Elena. *Nepoultzitzin: matemática contemporánea nahua*. México, SEP 1988. P. 151.

⁴ Lara González, Everardo. *Mi trascender a través de la cuenta y el juego. Metáfora espiritual matemática*. México, El Angelito Editor, 2004. P. 162.

paso a una educación adecuada en las comunidades indígenas. El currículo nacional tiene un enfoque para la uniformidad, y nosotros los indígenas estamos en un proceso de reivindicación en el que es necesaria una postura profesional del docente, entonces ¿cuál es nuestro papel como docentes, ya sea bilingües o no que trabajamos en las comunidades indígenas? ¿Acaso seguir enajenándonos?

c) *Usar el nepoualtzitzin como computadora manual*

La pregunta en el aire seguramente es ¿qué es nepoualtzitzin? El nepoualtzitzin es un instrumento semejante a un ábaco, que fue rescatado de entre los nahuas por el ingeniero Hidalgo Esparza, está compuesto por maíces ordenados en forma vertical y horizontal, es rectangular, se divide en dos partes como la palma de una mano en donde el pulgar tiene el valor de cinco y los dos restantes el valor de uno, que obtienen su valor al tocar la palma de la mano.⁴ “El nombre es de origen náhuatl, y su estructura numérica corresponde también a la maya, pues utiliza los valores de uno y de cinco como son los puntos y rayas. El nepoualtzitzin puede traducirse como El que cuenta para trascender, idea sustancial a su diseño.”⁵

En el aula de cuarto grado en que realicé este trabajo didáctico pedagógico, contamos con *nepoualtzitzin* para todos los niños, gracias al artesano Vicente Reyes, seguidor de la cultura Anáhuac. En el *nepoualtzitzin* se realizaban las cuentas de suma, resta, multiplicación y división, como si fuera una calculadora, no obstante, este instrumento tiene una peculiar característica porque al realizar una operación se requiere un alto

grado de razonamiento y, por consiguiente, concentración. Al hacer una operación, los niños tienen que pensar qué maíces mover y por qué moverlos de esa manera para obtener un resultado, contrariando a la calculadora que sólo nos da un resultado sin conocer el porqué del mismo.

Al contar con este instrumento matemático mesoamericano, apto para el trabajo en *distee* en base vigesimal y también en base decimal en español, logro usar la lengua *distee* como medio de instrucción y comunicación para la enseñanza de las cuatro operaciones básicas, en donde los problemas se leen y se escriben en *distee* y con la ayuda de la simbología numérica maya y el *nepoualtzitzin*, se resuelven estos problemas en aquella lengua.

Trabajar con estos conocimientos revitaliza nuestra identidad originaria, que valora, respeta y nos proyecta hacia una nueva forma de vernos como indígenas. Lo que en un primer momento para mí era incierto, problemático y culturalmente conflictivo, hoy ha cambiando tanto para mí como profesor como para los niños y niñas que ahora se me acercan hablando en *distee*, los que no lo hablan se esfuerzan por hacerlo. El rezago que observé en un inicio, ahora fluye hacia el desafío de cambiar para ser mejores.

El problema del rezago educativo en las comunidades indígenas es porque no se emplea la lengua indígena como lengua de instrucción y de enseñanza, aunado a todos los problemas políticos, sociales, culturales y económicos en los que vivimos.

Este trabajo requiere de lucha y desafío, y permitirse como profesor vivir la experiencia que esta lucha y desafío implica. No cabe duda que por más trabajo que uno realice siempre se oponen factores que afectan a nuestra labor, como se mencionó anteriormente, pero también es interesante que uno como profesor se sepa autónomo y que en su trabajo no hay nada acabado. @

⁴ Romero Murguía, María Elena. *Nepoualtzitzin: matemática contemporánea nahua*. México, SEP 1988. P. 151.

⁵ Lara González, Everardo. *Mi trascender a través de la cuenta y el juego. Metáfora espiritual matemática*. México, El Angelito Editor, 2004, p. 162.

La expresión y la intimidad en los espacios de la correspondencia escolar

*María de los Ángeles Pérez Vega
Roberto Gabriel Gómez Jiménez*

Los planteamientos que presentamos son producto de las experiencias que hemos desarrollado durante varios ciclos escolares, de manera particular de la más reciente, la cual tuvo lugar en el curso escolar 2003-2004, entre alumnos de 6° grado de la escuela Bruno Martínez, turno matutino, y alumnos del 5° grado, grupo “A”, de la escuela José Ma. Lafragua, turno matutino. Ambas escuelas ubicadas en la delegación Iztapalapa, del Distrito Federal, México.

Gran parte de las ideas aquí expuestas se abordaron en las sesiones del taller que varios integrantes de la Red de maestras y maestros animadores de la lectura llevamos a cabo durante el pasado ciclo escolar. En este taller leímos textos y discutimos, intercambiamos ideas y experiencias relacionadas con la correspondencia escolar.

Hablaremos de la correspondencia, pero de una correspondencia especial, la escolar. Es especial por múltiples razones. No es tan confidencial como la que se envían dos personas que se conocen bien y que de alguna manera mantienen vínculos que alimentan escribiéndose. Ni tan pública como las llamadas cartas abiertas que muchas veces aparecen en los periódicos con la total intención de que sean leídas por la mayor cantidad posible de personas. La correspondencia escolar está entre los linderos de ambas.

Cuando iniciamos la correspondencia nuestros alumnos ni siquiera sospechaban ni les quitaba el sueño esto de los diferentes tipos de correspondencia. Obviamente tenían nociones de lo que era una carta, de su estructura y de lo que suele ser su contenido. Habían leído una que otra carta familiar pero prácticamente ninguno había intercambiado cartas propias. Así pues para ellos esto constituyó una experiencia inédita que los obligó a descubrir, poco a poco, las peculiaridades de la correspondencia escolar.

1. *¿De qué peculiaridades estamos hablando y cómo determinan el derrotero de la comunicación mediante la palabra escrita?*

Para empezar, el destinatario es un desconocido o una desconocida, casi siempre es el azar lo que determina con quién se debe escribir cada alumno, pues a la maestra o al maestro pudo haberseles ocurrido que los corresponsales se asignaran mediante rifa o de acuerdo con el número de lista. Los que se escriben no se conocen, más bien se escriben para conocerse. No en balde, la mayoría de las veces los primeros en escribir formulan preguntas de acercamiento, de sondeo, para ir conociendo el terreno sin arriesgarse mucho: *¿Cómo te llamas? ¿Cómo se llama tu escuela? ¿Cómo se llama tu maestro? ¿Cuál es tu color favorito? ¿Cuántos años tienes?* Y otras por el estilo. Lo que importa al inicio es conocer al interlocutor y de paso darse a conocer con las mejores prendas.

Hola yo me llamo Rodolfo Herrera López y tú cómo te llamas? Te voy a platicar de mí. Amí me gustan las mujeres bonitas, alegres e inteligentes. Me gustan todos los deportes de cualquier tipo. Mis materias favoritas son Matemáticas y Educación Física. Yo soy güero, mi pelo es castaño y es lacio, mis ojos son cafés claro y son normales, mi boca es chica, soy alegre e inteligente, soy de estatura normal, soy el más fuerte del salón y tengo pegue. Carta de Rodolfo Herrera López para Mónica (17/10/03).

Hola Itzel me gusto tu carta yo me llamo Víctor Manuel Martínez Ballona y voy en el grupo 6° "A" y tengo 12 años y tú ¿cuántos años tienes? Mi escuela se llama "Bruno Martínez, en mi salón somos 30, 12 niñas y 18 niños. Mi maestra se llama María de los Ángeles. Yo no soy ni alto ni chaparro, soy güero, casi siempre tengo camisa o playera blanca, pantalón gris. Mi maestra tiene 42 años ¿cuántos años tiene tu maestro? Carta de Víctor Manuel Martínez Ballona para Itzel Clarissa López Santiago (17/10/03).

Hola recibí la carta, desde que comencé a leerla me empezaste a caer muy bien. A mí me gusta dibujar, así

que te voy a dar un dibujo, espero que te guste. Carta de Roberto Antonio Amado para Luis Ángel González Cruz (17/11/03).

Pero ahí no queda todo, el siguiente paso consiste en descubrir y aceptar que la intimidad propia de la correspondencia personal, prácticamente se esfuma. Las cosas suceden más o menos de la siguiente manera: se envían las cartas y días después los destinatarios las reciben de manos de su maestra o maestro, en medio de la algarabía que provoca hacer público que Mónica se escribirá con Rodolfo, Tania con José Alberto González, tales niños con tales niñas, etcétera.

Acto seguido, abren sus sobres y leen su respectiva carta en la intimidad, no de un cuarto solitario o de un rincón apartado de todos los fisgones, a escondidas, sino de un salón en el que aproximadamente 30 alumnos realizan simultáneamente la misma acción y en donde no faltan quiénes, movidos por la curiosidad o la emoción, querrán enterarse o que todos los demás se enteren de las cosas curiosas, de las atrevidas preguntas o de las revelaciones contenidas en ese texto escrito por alguien, desde la libertad de su anonimato. En un santiamén, aprovechando un fingido descuido del maestro o maestra, reunidos en grupos de 5 o 6 alumnos, discretamente se leerán unos a otros las cartas recibidas, se mostrarán los dibujos y en algunos casos los regalitos. Por supuesto algunos no se darán por satisfechos únicamente escuchando, querrán ver directamente el papel, tocarlo, leerlo con sus propios ojos y sólo entonces creer.

Obviamente la maestra o el maestro de los respectivos grupos, sobre todo si tienen la extraña costumbre de organizar lecturas de textos en voz alta, aprovecharán la ocasión para proponer que las cartas sean leídas a todo el grupo con el argumento de que deben ser compartidos. Obtenido el consenso se leerán todas las cartas que se puedan y posteriormente se propiciarán comentarios, preguntas, risas, aprobaciones, desaprobaciones, etcétera. He aquí una pequeña muestra:

Magali lee: *Bueno, te voy a seguir contando sobre la iglesia de Santa Prisca, nos pasaron a otra sala y nos enseñaron pinturas de la santa circuncisión, ¿sabes qué es? Bueno la santa circuncisión es cuando le quitaron un pellejo que cubre el pene a Jesús?* Carta de José Alberto Cruz Haro para Magali Alondra Luna Martínez (2/03/04).

Varios niños interrumpen la lectura, quieren saber qué es la circuncisión, se recurre al diccionario, pero la información obtenida es sumamente escueta, entonces el maestro propone revisar el libro de Ciencias Naturales y leer la lección que se refiere al aparato reproductor masculino. Encuentran información que permite darse una idea general del asunto, sin embargo se considera importante continuar investigando el tema.

Con todo esto, la mentada intimidad con la que indefectiblemente se suele asociar a toda correspondencia que realmente se precie de serlo, queda muy mal parada o de plano tirada.

¿Quiere decir entonces que la correspondencia escolar desnaturaliza la esencia del carteo y que lo que promovemos no es más que un vulgar remedo del género epistolar? Creemos que no, porque resulta que al leerse una carta para todo el grupo, la intimidad en lugar de restarse, se suma. O más bien, *se construye una intimidad diferente, una muy específica y propia de la correspondencia escolar.*

2. *¿Pero qué se dicen los corresponsales, qué se escriben, qué provoca esa transfiguración de la intimidad, por qué de repente las miradas y los oídos atentos convergen en el centro del salón donde se encuentra*

el lector en turno sosteniendo entre sus manos una hoja de papel y leyendo, a veces con dificultad, un pequeño caudal de letras que no siempre se caracterizan por su buen trazo y legibilidad?

Imperceptiblemente y sin hacer explícito ningún pacto de mosqueteros, cada uno de los grupos se constituye en cofradía cuyos miembros participan devotamente del rito de la lectura y se olvidan de lo escuchado una vez cerrada la sesión y cruzado el umbral del salón.

La correspondencia escolar da pauta para crear espacios y tiempos en los que los alumnos, haciendo uso de los lenguajes oral y escrito, se abren, se animan, se sinceran y exteriorizan y comparten temas vitales que cada uno lleva dentro, sea en forma de inquietud, miedo, duda, anhelo, creencia, emoción, etcétera. La lectura en voz alta de la correspondencia constituye uno de los mejores momentos para desencadenar los procesos mencionados. Se lee, se comenta y se pasa de lo leído a lo vivido.

Ahora yo te cuento de que hace unos días la maestra comenzó a organizar una excursión que realmente es un campamento, fue por poco que no me inscribo pues como es en la noche mis papás no querían que fuera, pero la maestra los mandó llamar y los convenció para que me dejaran ir y ahora yo estoy muy contento pues al parecer va a ver fogata, pillamada, etc. Y ahora estamos en los preparativos para esa salida pues ya sabes que tenemos que llevar comida, cena y desayuno, también llevaremos leña, cobijas o una bolsa de dormir... Carta de Roberto Antonio Amado para Luis Ángel González (10/02/04).

La correspondencia escolar da pauta para crear espacios y tiempos en los que los alumnos, haciendo uso de los lenguajes oral y escrito, se abren, se animan, se sinceran y exteriorizan y comparten temas vitales que cada uno lleva dentro

Si se puede saber contesta esta pregunta: ¿por qué se murió tu prima? Y por cierto no estés triste tienes que seguir tu vida, yo ya se lo que se siente que un familiar se muera, a mí se me murió mi abuelito. Carta de Rodolfo Herrera López para Mónica Rojas Cruz (26/03/04).

Mis primos son desastrosos y envidiosos, son más grandes que yo y hacen lo que quieren con todo lo que sea y les pegan a mis otros primos que siempre terminan llorando pero también ellos son groseros con los más grandes. Yo no me llevo con mis primos porque me pegan y también salgo llorando aunque me defiendan, porque ellos tienen 14 años. Carta de Miguel Ángel Morales Hernández para Guadalupe Morales Maya (19/12/03).

Yo me siento muy triste de salir de la primaria porque ya no voy a estar con todos mis compañeros, porque se apuntaron a otra secundaria y además va a ser otra experiencia estar en la secundaria porque voy a tener un maestro por materia y van a ser más cosas las que voy a llevar y va a ser muy difícil porque voy a aprender más cosas y voy a tener que dejar de ser muy penosa para que todas las cosas me salgan muy bien. Carta de Claudia Isabel Arce Reyes para Carlos Loiza Carrasco (22/06/04).

Este tipo de espacios facilita la introspección y coadyuva a elaborar, a darle forma a las ideas y los sentimientos que inquietan pero no logran expresarse con facilidad. De varias maneras, el espacio de lo íntimo se ensancha, y al ser valorado por los alumnos se legitima y se convierte en una conquista importante para todos ellos. Desde luego todo esto se configura porque la correspondencia escolar aporta un interlocutor real y genuino que quiere saber cosas de cada uno, que a veces ni los mismos interpelados saben a ciencia cierta y, por lo tanto, los obliga a indagarse y a indagar, a escuchar y a apropiarse incluso de los términos y frases afortunadas que los otros formulan para decir lo que varios quieren y de pronto no saben cómo expresarlo.

Hola Julio hoy que recibí tu carta me emocioné mucho cuando la leí, estaba muy contenta de que me volvieras a escribir y también de que pronto nos vamos a conocer, puede ser que te desilusiones porque no soy como tú te imaginaste, pero aún así podemos ser buenos amigos, tal vez no puedas reconocermelo pero para eso te puedo dar algunas señas: uso lentes, mi pelo es negro castaño y mis ojos son color café... Carta de Ana Guadalupe Acuautila Luna para Julio César Juárez Contreras.

Soy del 6° "A" y tengo 13 años, te parecerá raro que con 13 años vaya en 6°, pero no es porque haya reprobado sino porque me enferme... Tengo un hermano, vivimos con mi tío pero es como si fuera mi papá ¿por qué? Porque mi mamá murió cuando yo tenía un año. Mi papá se caso otra vez y vivimos con mi abuelita y mi tío, pero mi abuelita murió cuando tenía 12 años, ahora vivo con mi tío. Carta de José Alberto Cruz Haro para Magali Alondra Luna Martínez.

¿Oyes Felipe ya te había contado que tengo perros? ¿Cuántos perros tienes? Yo tengo 4 perros, una perrita estaba embarazada, el jueves andaba echando sangre mi perrita, entonces cuando vimos una cabecita supimos que ya se estaba aliviando, después estaba con un amigo jugando playestation cuando vimos que estaba arrojando sangre, ya sabíamos que estaba teniendo otro perrito, en total tuvo 7 perritos y yo ya estoy ansioso por que abran sus ojos para poder jugar con ellos. Carta de Aldo Raziel Mejía González para Felipe Gámez Gámez (escrita en enero).

La correspondencia permite, al mismo tiempo, tomar conciencia de la construcción de una identidad, gracias a las lecturas colectivas emerge el somos y el son, ellos y nosotros, las afinidades y las diferencias. Se ensancha el espacio de la intimidad y la perspectiva del mundo se amplía porque al mundo propio se agrega el mundo de otros aunque sea en pedacitos. Desde luego, cuando nos referimos al mundo, incluimos el entorno geográfico, el familiar, las amistades, la vida escolar, la vida interior, el mundo de los libros, la música, los juegos, etcétera.

“Me ha dado tiempo para contestar tu carta pues aunque no te conozco me da mucho gusto tener un amigo que me cuente cosas diferentes que suceden en otro lugar que no es mi entorno...” Carta de Roberto Antonio Amado para Luis Ángel González Cruz.

Tengo una amiga que se llama Mariela. Jhovany y Mariela son novios pero no se nota, ni se dan besos, eso no es un noviazgo. Carta de Rodolfo Herrera López para Mónica Rojas Cruz.

A mi si me gustan los caracoles, en mi escuela si hay caracoles, pero muy pocos. Los insectos que hay son medidores, ciempiés, mariposas, polillas, hormigas rojas y negras, cochinillas y mariquitas. ¿en tu escuela hay estos insectos? ¿Cómo cuántos patios hay en tu escuela?... Carta de Víctor Manuel Martínez Vallona para Itzel Clarissa López Santiago (04/01/04).

3. *¿Cómo intervenimos los docentes en este proceso, qué tipos de ayuda es la más pertinente y qué vínculos se establecen entre estas actividades y aquellas otras que forman parte de la cotidianidad escolar?*

De alguna manera una de las tareas más importantes de los docentes en relación con la correspondencia escolar es vigilar que el circuito de la comunicación no sólo no se interrumpa, sino que, por el contrario, se enriquezca a lo largo del año. Mantener vivo el encanto y la magia de la palabra escrita requiere que los alumnos experimenten una y otra vez la emoción que proporciona ser destinatario de los mensajes confidenciales de otro. Esto, según nuestra experiencia, no resulta difícil, aunque sí requiere de una buena dosis de disposición por parte de los docentes para convertir en especiales los momentos en que se realiza la recepción de la correspondencia.

Se precisa crear un ambiente festivo y bullanguero a la hora de entregar las cartas, despertar la curiosidad por conocer las novedades mediante diversos comentarios, reconocer y valorar, una vez hechas las lecturas, la parte interesante de cada carta,



**Mantener vivo el encanto
y la magia de la palabra escrita
requiere que los alumnos
experimenten una
y otra vez
la emoción que proporciona
ser destinatario
de los mensajes
confidenciales
de otro**

trátase de un párrafo o incluso de sólo una línea en toda la misiva.

En la escuela me dicen “pollito” ¿Cómo te dicen a ti o te gusta que te digan a ti? Carta de Ricardo César Pérez Ojeda para María del Rocío Pérez Almaraz.

La intervención docente se requiere todavía más en el momento de la escritura de las cartas. A veces los alumnos redactan textos escuetos, cargados de irrelevancias, ilegibles, confusos. Entonces hay que convencerlos de que lo vuelvan a hacer, sugerirles temas, inducirlos a valorar diversos acontecimientos de su vida y del entorno y a encontrar ahí material para sus textos. Desde luego, esto implica leer uno por uno los borradores y sin incurrir en ninguna especie de censura formularles sugerencias para que mejoren sus textos en los aspectos que más se requieran. El respeto hacia los textos de los alumnos, así como la confianza que genera la posibilidad de manifestarse con toda libertad en relación con cualquier tema, propicia que los alumnos no vean la revisión del docente como una intromisión sino más bien como ayuda.

Sobre la marcha y con ritmos diferenciados, los alumnos van construyendo estrategias originales que encadenan, enlazan y mantienen la continuidad de una carta con otra y en esa medida los temas sugeridos van cediendo su lugar a los temas propios, los contruidos entre corresponsales. Observar, registrar y recuperar los recursos empleados por los alumnos es fundamental para alimentar el proceso; las experiencias de los alumnos se pueden desarrollar y socializar.

El uso de las preguntas, por ejemplo, constituye uno de los recursos más efectivos y socorridos por los alumnos. Parece ser que las preguntas, y ello habría que revisarlo con mayor detenimiento, reflejan con cierta nitidez la evolución de la interacción que se va construyendo entre los alumnos conforme aumentan las cartas de uno y otro lado. En algunos momentos las preguntas detonan la expresión, los corresponsales no se limitan a dar respuestas puntuales sino que en

la mayoría de los casos realizan asociaciones de un tema con otro que enriquecen las cartas.

En tu carta leí que te gusta el deporte y ¿sabes una cosa? A mi también me gusta en especial el basquetbol, ¿qué materia te gusta más? ¿qué caricatura te gusta? ¿qué música te gusta escuchar? ¿te gusta salir de paseo y a dónde? ¿tienes hermanos y hermanas ¿cuántos? Carta de Víctor Manuel Martínez Ballona para Itzel Clarissa López Santiago (04/01/04).

Como no tengo nada que platicarte te voy a responder las preguntas que me hiciste. Me preguntaste que si alguna vez he ido de campamento. No, pero yo si quisiera ir, ah... me estoy acordando que una vez me invitaron pero mi mamá no me dejó porque no le caía bien esa señora... Carta de Mónica Vianey Punzo Soto para Samuel Rodríguez Santos.

Hola Ana María, voy a empezar esto por responder tus preguntas. Mi música favorita es el reggae, ska, pop, merengue y la electrónica. Mis artistas favoritos del pop son Belinda, Julieta V. y la chava que canta en el grupo la Oreja de Vangó [Van Gogh]... Carta de Viridiana Zavala Castañeda para Ana María Martínez Luna.

Otro recurso de los alumnos consiste en narrar acontecimientos que ocurren en la escuela, pero también aquellos que suceden fuera de ella, y son significativos también para los alumnos: las fiestas, las excursiones, etcétera. Si se lleva un registro, las cosas se facilitan aún más.

Hola espero que te encuentres bien, ya que yo estoy bien. Te voy a contar lo que me pasó en la excursión a Guerrero, a Taxco y a las grutas de Cacahuamilpa... Carta de Mauricio Antonio Juárez García para Mariela Ariagdna Morales Romero (11/02/04).

Aunque no con mucha frecuencia, los temas académicos también son materia para la correspondencia, en especial los más cercanos a su desarrollo, en este caso sucedió con los temas de sexualidad.

Según nuestras valoraciones, la correspondencia escolar alcanza sus mejores momentos cuando los alumnos logran identificar un tema común e inter-

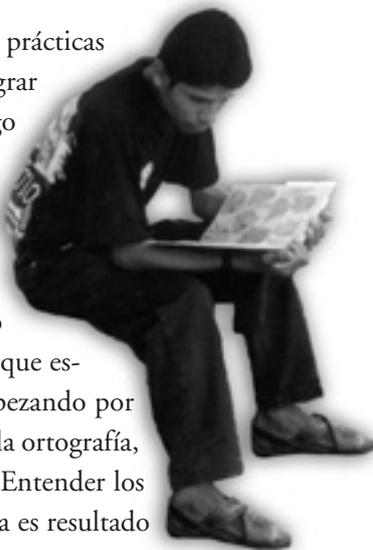
cambian información, puntos de vista y preguntas alrededor del mismo tema a lo largo de varias entregas: graffitis, fútbol, mascotas, perforaciones, etcétera.

Lo que nos interesa como docentes es que nuestros alumnos logren comunicarse de manera eficaz y para ello los procesos de revisión resultan de suma importancia. En ciertos momentos del proceso tales revisiones no constituyen la parte preponderante del trabajo de los alumnos, aunque sí de los docentes. Las carencias encontradas en esta experiencia fueron abundantes.

Los alumnos de 6° y 5° grado con los que trabajamos esta propuesta exhibían en sus textos errores diversos que daban cuenta de un dominio inconcluso de las reglas básicas de la escritura, por ejemplo, era frecuente encontrar textos con palabras mal segmentadas, palabras juntas, incompletas, con unas letras en lugar de otras, ilegibles por el deficiente trazo de las letras o ininteligibles, ya que tendían a sustituir unas letras por otras y con ello modificaban el significado de ciertas palabras. Adoptamos la estrategia de señalar en los borradores cada uno de los equívocos, utilizamos algunos indicadores: uno para separar palabras, otro para unir partes de palabras, etcétera.

En algunas ocasiones, trabajamos de manera individual con los alumnos que presentaban menor dominio del sistema de escritura; les leíamos en voz alta sus textos tal cual, con la segmentación, la ortografía y la sintaxis que ellos habían definido, hacíamos evidentes los sinsentidos y mediante reflexiones diversas intentamos desarrollar sus concepciones. A veces esto se dificultaba porque ellos eran capaces de leer coherentemente sus textos en voz alta, pese a sus errores de escritura.

Lo anterior se complementaba con prácticas destinadas a los propios alumnos para lograr que fueran ellos los que se hicieran cargo de la revisión de sus textos y cada vez dependieran menos de nosotros, pero esas actitudes se construyen colateralmente y con grandes dificultades, pues entre otras cosas implica que se sitúen dentro de un contexto comunicativo y asuman que escribir para otro tiene sus requisitos, empezando por los más elementales como la legibilidad, la ortografía, la estructura, la coherencia, entre otros. Entender los roles de la comunicación en gran medida es resultado



Los alumnos de 6° y 5° grado con los que trabajamos esta propuesta exhibían en sus textos errores diversos que daban cuenta de un dominio inconcluso de las reglas básicas de la escritura, por ejemplo, era frecuente encontrar textos con palabras mal segmentadas, palabras juntas, incompletas, con unas letras en lugar de otras

de las experiencias que se tengan como usuarios de la lengua escrita. Si éstas son escasas las dificultades son mayores pero aún así, experiencias como la correspondencia escolar propician tales preocupaciones y ocasionalmente se hacen presentes en las cartas.

Dime la verdad. ¿escribo feo o no? ¿tengo mala letra? Carta de Guadalupe González Ortiz para Luis Daniel Escamilla Rangel.

Ulises si tengo una falta de ortografía enciérrala con color rojo y en la carta que me mandes otra vez me dices cuáles fueron las faltas de ortografía, adios amigo Ulises. Carta de Jesús Vidal González para Habarao Ulises Morales Ortiz (05/01/04).

Por otra parte, la comunicación con sentido que los niños establecen a través de la correspondencia escolar, propicia de manera natural el uso de diferentes tipos de texto señalados en el programa: la entrevista, el relato, la descripción, notas propias del diario personal, la crónica, el resumen y quién sabe que otros más, los cuales no siempre son fáciles de abordar, sobre todo si ello no ocurre en contextos comunicativos. Véase cómo Roberto Antonio resume en unas cuantas palabras una carta:

Recibí tu contestación en la que me cuentas de lo que recibiste de reyes y las vacaciones con tus abuelitos, y de la ida a los pinos, me da mucho gusto por ti que te hayas divertido bien padre. Carta de Roberto Antonio Amado para Luis Ángel González Cruz (10/02/04).

Las carencias y limitaciones de los alumnos no sólo nos remiten a revisar las prácticas escolares sino también los usos de la lengua escrita en el entorno familiar. La correspondencia ha perdido el papel preponderante en la comunicación familiar, su lugar ha sido ocupado en la mayoría de los casos por el teléfono; por este medio suele establecerse la relación con los parientes que residen en otros estados de la república o fuera del país.

La convicción de que es fundamental que los alumnos valoren el ejercicio de la correspondencia como una práctica social que trasciende el ámbito escolar, nos hizo tomar la decisión de realizar en cada

uno de nuestros grupos un taller de escritura de cartas con los padres de familia. El taller se organizó en función de dos actividades. En la primera parte los niños recibían su correspondencia, la leían conjuntamente con su papá o mamá y después algunas mamás leían en voz alta la carta recibida por su hijo. En la segunda parte, madres e hijos escribían simultáneamente. Las primeras redactaban una carta dirigida a sus propios hijos y los segundos, el borrador de la respuesta a sus corresponsales. Posteriormente, las mamás y papás de manera alterna pasaban a leer en voz alta sus cartas. ¿Qué tanto dio resultado esta actividad y cómo repercutió en los alumnos? Revisemos algunos testimonios.

El 17 de junio hubo junta en mi salón y la maestra puso una actividad a los papás, se trataba de que el papá o la mamá le escribieran a su hijo o hija lo que sentían por ellos, y cuando mi papá leyó la carta yo me puse a llorar, bueno de por sí yo ya estaba llorando con las cartas de las mamás que habían leído antes su carta, pero cuando mi papá la leyó yo sentí muy bonito porque hacía mucho tiempo mi papá no me decía muchas cosas porque él siempre ha trabajado y nunca pudimos estar juntos. Carta de Claudia Isabel Arce Reyes para Carlos Roberto Loaiza Carrasco (22/06/04).

El jueves 17 tuvimos convivio pero con las mamás, bueno no fue convivio fue junta pero... es que convivimos todos muy padre porque las mamás escribieron una carta para nosotros, yo no estaba porque me había bajado a ensayar, pero cuando llegue, todos estaban llorando y me contagiaron. ¿a ti te gusta llorar? A mi no, pero no se porque lloro. Carta de Mónica Rojas Cruz para Rodolfo Herrera López (22/06/04).

Esta experiencia concluyó con un emotivo encuentro de nuestros alumnos, los corresponsales se conocieron, jugaron fútbol, departieron unos con otros, terminaron siendo más amigos y al final nadie quería que llegara el triste momento de la despedida. @

Peritas en dulce

Diana Violeta Solares Pineda

De abril de 2002 a diciembre de 2004 participé en el Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes como asesora en el área de Matemáticas. Durante los primeros meses, realicé visitas a algunos estados de la República Mexicana con la finalidad de conocer a los alumnos, los maestros y las condiciones en las que realizan su trabajo. El siguiente texto es un relato que describe las impresiones de uno de esos primeros acercamientos.

Me parece que fue en junio, tal vez junio del 2002. Era mi tercera o cuarta visita a un estado participante en el Programa de migrantes. Elegí Oaxaca en esa ocasión, porque ya había ido a estados a los que llegan las familias jornaleras: Sonora, Nayarit, Sinaloa. Ahora quería visitar lo que suele llamarse un “estado expulsor” (extraña manera de nombrar a los lugares de origen de los jornaleros migrantes). Quería verlos, conocerlos en sus comunidades, en su propia tierra. Oaxaca me pareció una buena elección. Cuando se lo hicimos saber al coordinador y a los asesores de ese estado, pareció darles gusto. “¿A qué lugar quieres ir?”, me preguntaron. “Al que ustedes elijan”, respondí de manera amable, aunque me parece que un poco ingenua. “Muy bien”, respondió el joven asesor Daney, en un tono que me hizo dudar de mis buenas maneras.

Y por algo pasa lo que pasa, por más que aparentemente me esforcé, mi inconsciente pudo más que yo: empaqué en el último momento y de los chorrocientos mil taxistas piratas que abundan en el Distrito Federal tomé el peor de ellos, tráfico en el Viaducto (ninguna novedad) y, consecuencia esperable, perdí el avión.

Mil llamadas de emergencia: le llamé a Toña para que se comunicara con el coordinador nacional, éste a su vez con el coordinador estatal, con el fin de que este último le dijera a sus

asesores que se adelantaran a la comunidad, que yo llegaría en el vuelo de la tarde y que los alcanzaría en San Martín Peras, comunidad de la sierra mixteca a la que el buen Daney había elegido para la visita.

Después de 90 minutos de espera para que se armara la cadena telefónica, recibo la llamada de Toña diciéndome que dice el coordinador nacional que ya le dijo el coordinador estatal que mandan decir los asesores que estuvo gracioso mi recado, pero que me deje de tonterías, que San Martín Peras no es como tomar el metro o el microbús de la esquina, y que a menos que me consiga un narco de guía, no podré llegar a la comunidad; ellos me esperarán en el aeropuerto el tiempo que sea necesario, total, es domingo y de todos modos ya perdieron su día.

¡Hombres!, pensé, ¿que no puedo llegar sola al mentado pueblo? ¿pues no que preguntando se llega a Roma? En fin, me sometí a la decisión mayoritariamente masculina e hice lo que me indicaron. ¡Cuánto me felicitaría a mí misma por tan atinado acto de obediencia! San Martín Peras, pueblo de inocente nombre, San Martín Peras... ¿serán dulces las peras? Me preguntaba mientras iniciaba el trayecto por la sierra.

Lo sabría hasta el día siguiente después de varias horas de camino, después de una rápida parada para comer sólo un par de tacos, después de una noche en un hotel extraño en el poblado de Juxtlahuaca en donde el administrador no sabía cómo registrarme “¿esposa de cuál de los tres caballeros es usted?”, después de siete horas de camino por la sierra, de siete kilos de polvo en la cabeza, sobre las ropas, entre las maletas, de siete músculos abollados por el brinco-teo y después de tremendas montañas con todos sus colores metidos de golpe en mis pupilas.

¿Lo primero que vi? La iglesia, su cúpula alta y sus angelitos regordetes rodeando el atrio. “Este es un pueblo rico”, pensé. Lo segundo que vi, un angelito moreno de carne y hueso, más hueso que carne, comiendo una sopa *Maruchan* en la entrada de la

iglesia. Como que algo desentonaba, ¿era la tremenda panza del niño contrastando con su cara huesuda de ojos hundidos? ¿Era la gran torre de la iglesia sobresaliendo entre las chaparras casas de techos rojos? ¿Era el puesto de la esquina donde la mujer cubierta con su rebozo, en lugar de atizarle a las quesadillas, le apretaba el botón de “start” al horno de microondas del que salían las humeantes sopas *Maruchan*? ¿Era yo entrando al salón de clases con cámara y tripié en mano preguntando por el contacto de luz en un aula que no tiene más luz que la que le llega por los hoyos del techo y no tiene más agua que la de los charcos del piso? ¿Qué era lo extraño en ese lugar? ¿Dónde estaba el lindo pueblito con sus jardines atestados de árboles de peras y los niños sonrientes porque no estaban en el corte de la caña ni del tabaco ni del tomate, sino en su propia milpa, en su propia escuela, con su familia y con su gente?

Entre todo mi azoro y confusión, tampoco tenía lugar el recibimiento hostil que me hacía la maestra representante de los demás maestros de los niños migrantes. “¿De México vienes?” “¿Y para qué?”...

Y pues la mera verdad es que no, no sabía bien a bien qué demonios estaba yo haciendo ahí. Ni los maestros, ni los niños ni yo entendíamos qué hacer ahora que el maestro Archi leía “Ricitos de Oro” a 15 niños de primero, mientras la maestra Cristina se desgañitaba con veinte niños de segundo dictando “ochenta pesos, si tenía ochenta pesos y me gasté quince ¿qué es?, ¿suma o resta?, ¿qué es?...”, ambos grupos, dentro del mismo salón y yo parada en medio, apuntando a diestra y sinistra con mi cámara de video, grabando todo aquello que se moviera a la menor provocación. Y así, enfocaba a las tres niñas colgadas de una puerta, al niño corriendo en el salón tras una pelota, a la adolescente de catorce años en la misma fila que los niños de siete, al niño que siempre está en un rincón, o debajo de una silla, o debajo de una mesa o detrás de la puerta, a la niña que me enseña los mocos y saca la lengua, y a la maestra

Celina que me mira desde el otro salón con cierta molestia, con cierta rabia y con un poco de risa.

Dos horas y ya es demasiado, dos horas y ya no aguanto, quiero gritar ¡qué ya llegue el recreo! No entiendo nada de lo que veo, no entiendo nada de lo que pasa ¿Por qué los niños entran y salen del salón? ¿Por qué comen en clase? ¿Por qué huele mal? ¿Quién carambas entra a orinarse en este salón? ¿Por qué no hacen nada los maestros? ¿Por qué Celina en lugar de mirarme feo no se pone mejor a arreglar los salones, a gestionar en la presidencia mejores servicios para la escuela?

Como si me hubiera leído el pensamiento, Celina sale de su salón, cruza la plaza, entra a la presidencia, toma el micrófono y empieza a decir algo en mixteco que, por supuesto, no comprendo. Las mujeres del pueblo se arremolinan en torno a ella, y luego llegan los policías, y luego el presidente municipal, y luego todo mundo sigue las indicaciones de Celina para el reparto de despensas, para la organización del tequio, es decir, del trabajo comunitario, para la aplicación de las vacunas, para todo aquello de lo que no estoy mínimamente enterada. Será después de ocho días de estancia en el pueblo que entendería por qué la llaman “la presidenta”, por qué cruza la plaza con ese cuerpo fuerte y moreno, con esa decisión en el rostro que hasta al presidente municipal le da miedo, por qué las mujeres le sonríen, por qué los niños la abrazan, por qué las niñas le cortan flores.



Ocho días de baños con agua fría, agua fría de la montaña; de al menos setenta piquetes de pulga por todo mi cuerpo (juro que los conté y hasta ahí llegué porque me cansé de contarlos), ocho días de...

Ocho días de aguantarle sus desplantes, ocho días de no saber si se ríe conmigo o de mí, de escucharle sus frases en mixteco, de ese mixteco que no es su idioma, pero que aprendió de sus alumnos y que ahora la hace la traductora oficial de su pueblo, de ese pueblo que tampoco era suyo, pero que ya la ha adoptado y que ella adopta como propio.

Ocho días de baños con agua fría, agua fría de la montaña; de al menos setenta piquetes de pulga por todo mi cuerpo (juro que los conté y hasta ahí llegué porque me cansé de contarlos), ocho días de improvisar el sanitario tras el maguey más ancho, de acostumar el estómago a las comidas que me advirtieron no comiera, a las bebidas que me prohibieron que bebiera, de aguantar las frías miradas de las maestras y el frío temple de Celina.

“Celina es fuerte, es de carácter, le gusta mandar. ¿Por qué mejor no se dedica a la presidencia, Daney, en lugar de la docencia?” me atreví a sugerirle al joven asesor que a esas alturas se sentía ya culpable de haber elegido un sitio tan hospitalario para estos incautos asesores venidos del Distrito Federal. “Es buena para gestionar, pero tal vez no tanto para enseñar”, insistía, yo no sé si desde mi orgullo herido o si desde mis convicciones pedagógicas. El asunto es que a Daney le metí la duda y prometió que lo platicaría con el coordinador estatal y después con Celina.

Y no sé a ciencia cierta cómo pasó, qué pulga nos picó —entre las mil que sin exagerar me atacaron—, pero en

una de éstas nos escuchamos más de la cuenta, nos miramos más allá de lo evidente, bajamos las armas y cuando pude percatarme, la cámara ya apuntaba al otro lado: yo frente al grupo, yo tratando de comunicarme en mi español con un grupo de niños mixtecos, yo enseñando Matemáticas, yo y el tema del valor posicional de las cifras, yo frente a los chamacos y la maestra Rosario detrás de mí con la cámara registrando todos mis movimientos, la maestra ensañándose enfocando mi rostro de angustia o sorprendiéndose con las reacciones de sus alumnos. Y después yo en el banquillo y los maestros analizando, juzgando, cuestionando mi trabajo. Yo tratando de dar razón de mis actos, yo tratando de justificar por qué hice equipos y no filas, por qué mezclé a las niñas con los niños, por qué decidí sacar a un niño del juego, por qué levanté la voz, por qué guardé silencio, y por qué hubo cosas que no sé por qué las hice. Porque creo, al final de cuentas, que somos maestras, que somos maestros, que sabemos de qué pata cojeamos pero que de todos modos, o tal vez por eso, hay mucho que aprender de nosotros mismos, hay tanto que aprender de los otros.

Aún así, cuando nos despedimos, Celina sonrió con desconfianza cuando prometí enviarle mi informe por escrito y unas cassetes con los videos grabados. Un mes después, cuando al fin los recibieron, me mandaron decir que ellos harían también su propio informe con una evaluación de mi trabajo. Aunque sé que sí lo escribieron, aún lo sigo esperando.

Lo que sí no esperaba, es que volvería a ver el cuerpo robusto y el rostro moreno de Celina cruzando amenazante alguna plaza. Sin embargo, sucedió, no fue en la plaza de San Martín Peras, sino en el escenario de un auditorio allá por el rumbo del Ajusco, en el Distrito Federal. Mis ojos se abrieron casi igual que mi boca cuando Celina tomó el micrófono como lo hace en su pueblo, habló en mixteco y luego en español para decirle a Anthony Browne, escritor y pintor inglés, que los niños de San Martín Peras le

mandaban un saludo a él y a Willy, el chimpancé de los cuentos que él escribe y que tanto les gustan. Que le escribieron varias cartas en las que le hacen muchas preguntas, no a él, sino a Willy, qué quieren saber por qué siempre viste con chaleco, que lo felicitan por ser tan valiente, que no se preocupe por ser tan pequeño, que los pequeños también pueden ser fuertes, valientes e inteligentes.

Acto segundo, veo al escritor rodeado de sus seguidores pidiéndole su autógrafo y en el otro extremo del auditorio a Celina rodeada de maestros, de investigadores y demás curiosos que quieren saber en qué parte del mapa está San Martín Peras, que no entienden qué significa eso de “niñosjornalerosagrícolasmigrantes”, que cómo le hace para interesar a los niños en la lectura...

La fila para autógrafos con Anthony Browne es larga, la gente que rodea a Celina no me deja espacio; afuera, el cielo gris de la ciudad amenaza otra vez con lluvia... Con cierta timidez estiro el brazo, apenas rozo su mano y hago un breve gesto. Han pasado casi dos años y, sin embargo, otra vez el brillo de sus ojos, otra vez sus brazos fuertes y el cañón de su voz: Celina se abre paso y extrañamente grita “¡Dianita!” usando ese diminutivo que no me gusta, pero que le perdono viniendo de ella; oprime mis pulmones con un abrazo y, con su voz firme me dice “Gracias”, yo con la voz ahogada, le digo “Gracias a ti”. “¿Por qué?”, me pregunta ella, “Por todo, Celina, por todo” le digo yo. “Pues... de nada”, se ríe, vuelve a abrazarme, da media vuelta y se pierde entre la gente, entre los libros, los autos y el tráfico que la llevará nuevamente al pueblo de las dulces peras, a San Martín Peras. @

La paradoja de la didáctica para grupos culturalmente diferenciados¹

Graciela Herrera Labra²

El pilar fundamental de este artículo lo constituye la reflexión conceptual sobre la didáctica para grupos culturalmente determinados, lo que resulta necesario fundamentar hacia dónde va la búsqueda y el marco principal de referencia con respecto al campo de la didáctica.

La complejidad de este campo a investigar nos enfrenta a un reto y a un compromiso profesional. El reto en tanto la diversidad de conceptos teóricos, discusiones políticas y enfrentamientos armados, ponen en evidencia una paradoja educativa nacional, como son los pueblos indios. El compromiso consiste en que la propuesta didáctica responda a acciones posibles y viables, para que los grupos culturalmente diferenciados reciban una educación acorde a sus características y particularidades.

Cuando se hace referencia a lo posible y viable, es en el sentido de romper con parámetros pedagógico-didácticos de la política educativa nacional, la cual ha atrapado a la educación indígena desde sus planteamientos de integración e incorporación; planteamientos que prefiguran y predeterminan al sujeto social indígena y lo limita en el reconocimiento de su espacio. Romper con los parámetros de esa política nacional es el gran desafío de la potencialidad y viabilidad, porque desde dentro de la educación indígena se tendría que hacer el despliegue para que se recuperaran los espacios y se valorara al indígena dentro de su espacio como constructor de sus propias propuestas educativas.

¹ Síntesis de investigación doctoral.

² Docente de la Academia de Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional.

El puente articulador para incidir en la educación indígena es el pedagógico-didáctico, pues permite trabajar directamente con el sujeto desde su propio contexto (micro), contexto que a su vez está sometido a las exigencias de otro contexto (macro). Para ser congruente con el tema y el problema de investigación, expondré insumos epistemológicos que me permitan trabajar posteriormente los pilares de la didáctica que pretendo construir.

Partir de la idea de una didáctica general con contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje iguales para todos los sujetos, es pensar que todos los sujetos, independientemente de su condición cultural y lingüística, responden a un modelo de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, pueden meterse en el mismo paquete del modelo educativo nacional homogeneizante. Frente a esta forma de ignorar la problemática histórico social en que han sido formados los pueblos indios, implica para esta investigación un doble esfuerzo de reflexión, en la medida de entender hasta donde las propuestas didácticas que se han hecho para la educación indígena a nivel de preescolar y primaria han incluido las características y particularidades de los sujetos sociales indígenas, las resistencias culturales y los significados del lenguaje como concreciones de aprender y pensar del indígena.

Asimismo, habría que entender que los pueblos indios se caracterizan por su diversidad cultural y su lengua, y se diferencian, a la vez, por su organización social, política y económica, lo que los hace ser heterogéneos y diferenciados³ entre sí. Al respecto, Medina dice: «si comparamos las experiencias de los maestros de la Montaña, de Guerrero, con los de

Chiapas (tzeltales o tzotziles), o los de Oaxaca, Puebla y Michoacán, encontramos que hay situaciones muy variadas». Desde esta heterogeneidad y diferenciación no se puede seguir pensando en procesos didácticos de ajuste e incorporación a la lógica instrumental como formas de aprender y de enseñar homogénea, como lo propone la didáctica instrumental; por el contrario, hay que entender la apertura de condiciones pluriculturales y multilingües que se tienen en México para derivar formas de trabajo pedagógico-didácticos diferenciados.

Como un intento de búsqueda y seguimiento, habría que acercarnos a la didáctica desde el campo de la Epistemología, en una situación bilingüe intercultural. La idea fundamental de este acercamiento es con el objeto de poner cara a cara dos formas de pensar a la didáctica, y poder encontrar algunas mediaciones entre la cultura y la lengua como elementos importantes para entender los aprendizajes de los sujetos sociales indígenas.

Es claro que el lenguaje no es la única forma de expresión a partir de códigos lingüísticos, sino por el contrario, es una forma de exponer contenidos que expresan una conciencia histórica en devenir. El problema del lenguaje así planteado hace alusión a un problema complejo en el campo de la didáctica para grupos culturalmente diferenciados, ya que uno de los puntos más debatidos para esta educación es lo bilingüe.

El bilingüismo va más allá de una simple transmisión de estructuras lingüísticas y contenidos programáticos; hace más bien referencia a un problema de enseñanza y de aprendizaje como una forma de expresar una identidad, a través de un pensamiento que transmite una concepción de vida, de valores y de condición histórica como sujetos culturalmente diferenciados. No se puede negar que la educación escolarizada que viven los pueblos indios actualmente marca una diferencia entre el ser y no ser indio, el sentirse “inferior” o “superior” frente al no indígena,

³ Cuando se hace alusión a la categoría de diferenciado es porque no se puede poner en igualdad de condiciones a quienes no han tenido igualdad de procesos históricos, pero que se tiene derecho a ser distinto porque son iguales. De ahí que no es lo mismo decir diferente que diferenciado. El primero hace alusión a la comparación, mientras que el segundo, se remite a entender procesos con situaciones culturales y símbolos sociales distintos.

el que no sabe expresarse propiamente desde el español, el que tiene dificultades en el aprendizaje por no dominar bien el idioma oficial, etcétera.

Desde esta visión educativa, la política de la educación indígena es pensada como la enseñanza de dos culturas –la nacional y la propia– a través del aprendizaje de dos lenguas: la materna y el español. Desde esta posición, la didáctica se sitúa en un paradigma que legitima y valida formas de enseñar y de aprender mediante procesos didácticos apoyados en la lengua materna, donde se privilegia la lengua materna y se le coloca como puente articulador entre el procedimiento de enseñanza-aprendizaje y no se valora el problema como un proceso de aprehensión de dos lógicas de conocimiento, con realidades culturales y lingüísticas diferenciadas. La esencia de este planteamiento devela desde esa postura didáctico-pedagógica la desigualdad de aprendizajes como consecuencia de una desigualdad social y cultural.

Lo anterior implica entender que las conductas indigenistas introyectadas⁴ históricamente por los indígenas no pueden ser despojada únicamente por un planteamiento didáctico instrumental, sino que va más allá; en tanto, el sujeto social indígena reconoce su espacio y tome una postura frente al debate de la didáctica y de esta manera pueda recuperar su espacio de participación; postura que atraviesa por un problema de identidad y de conciencia, los cuales no están determinados sólo por lo educativo, sino por lo histórico social.

Desde esta perspectiva, la educación indígena implica articular la lengua y la cultura al campo de la didáctica como elementos sustantivos, que permiten caracterizar las diferencias y fronteras que existen entre los grupos étnicos. Cabe aclarar que estos son

elementos importantes, pero no son los únicos que definen su condición histórica. Esta postura me lleva a las siguientes interrogantes: ¿cómo es la interacción entre el sujeto social indígena que aprende y el proceso de enseñanza que viven?, ¿de qué concepción de didáctica se trata?, ¿qué sujeto de aprendizaje se pretende con esta concepción de didáctica?

Acercarnos a revisar con profundidad estas preguntas, nos pone cara a cara con dos formas de pensar a la didáctica para grupos culturalmente diferenciados; asimismo, la conformación de estas dos lógicas de pensar presentan un debate epistemológico-didáctico frente a un proceso educativo multicultural y plurilingüe.

Desde la forma oficial de pensar a la didáctica para los grupos étnicos, las herramientas técnicas juegan un papel importante en la enseñanza-aprendizaje. Desde esta posición, la didáctica se propone como una técnica que se remite a resolver lo aparente de la enseñanza por medio de la racionalización de la técnica; el problema se presenta en el proceso enseñanza-aprendizaje cuando se cristaliza un híbrido de elementos culturales que vienen a modificar estructuras de pensamiento, con componentes culturales diferenciado, a través de lógicas de conocimientos asimétricos.

Lo asimétrico implica un proceso desigual en tanto no existe reciprocidad ni tampoco se supone un intercambio, por ejemplo, los sujetos indígenas como pueblos colonizados tienen condiciones de subordinación, lo que los coloca en una situación diferencial con matices de clase, de cultura de lengua y, para nuestro caso particular, de aprendizajes. Aprendizaje que se caracteriza por imponer, a través de procesos de enseñanza, conocimientos con construcciones lingüísticas diferentes, lo que implica una estructura de pensamiento, lenguaje con problemas de expresión, comprensión y, en algunos extremos, como problemas de aprendizaje, ignorando con ello que el problema de expresión es

⁴ La introyección hace alusión a una interiorización cultural, en tanto “el significado de una cosa que encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa. (Mead y Blumer, 1982:4)



una propiedad de abstracción y no de carencia, en tanto se sobrepone una lógica de conocimiento-aprendizaje sobre las estructuras simbólicas de los pueblos indios.

Lo anterior hace referencia a un proceso de aprendizaje abstracto, en la medida que los conocimientos asimétricos con la organización interna de los sujetos indígenas median los referentes culturales con el principio de consistencia interna, que condensa un conjunto de significados que hacen alusión a una raza, a una lengua y a una cultura como pilares de una memoria colectiva y, por lo tanto, el proceso enseñanza-aprendizaje reducido al uso de la lengua materna y al manejo de técnicas como operatividad de la didáctica sólo circulan en las pseudo-propuestas pedagógicas para los pueblos indios. Esto lo podemos inferir en las declaraciones que la ex directora de la Dirección General de Educación Indígena, Ludka de Gortari dijo:

La responsabilidad de los servicios educativos fue transferida a las entidades federativas y se les apoya desde aquí con la elaboración de materiales y libros de texto específicos para la atención de las distintas regiones étnicas así como acciones de actualización permanente. Los materiales y libros han sido elaborados por los maestros hablantes de las lenguas indígenas quienes son etnolingüistas o han tenido una experiencia y preparación que les permite realizar este tipo de trabajos. Además, las propuestas son validadas en la región, de donde también se recopilan materiales de trabajo para la definición de contenidos regionales y el diseño de las actividades didácticas. Para Educación Indígena se parte de los nuevos planes y programas de 1993 para la educación primaria, que por sus planteamientos y enfoque permitieron ajustarse a las características lingüísticas y culturales de las regiones indígenas. De esta manera fue posible adecuar a cada lengua los libros integrados de primer grado; actualmente se ha realizado ese proceso con 47 lenguas y variantes dialectales. Los libros de texto son semejantes a los nacionales pero no son traducciones, sino que están acordes a las necesidades de cada lengua y sus contenidos culturales varían de región a región (1995: 11 y 12).

Esta cita es sólo un ejemplo para representar un discurso político educativo nacional, el cual juega con las demandas de los pueblos indios para recuperar sus procesos educativos y valorar su lengua; sin embargo, habrá que revisar el discurso con la realidad, y entender el papel de los indígenas que participaron en la elaboración y producción de los materiales didácticos, para entender si su participación fue como intelectuales de la propuesta o como maquilladores de la misma, y si sólo su presencia se remitió a legitimar una educación propuesta, organizada y elaborada por los propios indígenas, pero en el fondo, siguió presente la educación indigenista disfrazando en un “como que” los indios están participando en apariencia, pero no en esencia.

La otra forma de pensar a la didáctica implicaría, de entrada, no seguir pensando por ellos, sino que tendríamos que empezar por reconocer la pluriétnicidad y el plurilingüismo como proceso para fortalecer su identidad étnica, dejando que las aulas escolares hablen a través del niño y de los maestros,

con el objeto de recuperar y valorar experiencias de enseñanza-aprendizaje que vendrían a dar cuenta de los silencios, vacíos y espacios didácticos para grupos culturalmente diferenciados.

Esta segunda forma de pensar a la didáctica implica que el proceso enseñanza-aprendizaje lleve al sujeto social indígena a “un retorno sobre sí mismo”, lo que significa entrar a un proceso de des-formación y formación de estructuras parametrales⁵ dadas por la política educativa nacional. La des-formación implica un encuentro consigo mismo y con el otro (el occidental), la aceptación de las diferencias es el reconocimiento, es decir, es el retorno sobre sí mismo y, por lo tanto, se pasa al momento de la aceptación, elemento fundamental para el proceso de formación.

Este proceso enseñanza-aprendizaje dialéctico, con el retorno sobre sí mismo, está ligado a una forma de pensar y esta forma de pensar se materializa en palabras que cobran un significado crítico y profundo con nuevas formas de pensamiento y actitudes frente a su devenir histórico.

⁵ Siguiendo al Dr. Zemelman, entiendo por estructura parametrales las referencias no conscientes ni explícitas pero que cumplen una función determinante con el sujeto, y que pretenden estabilizar las cosas, impidiendo entender la realidad en movimiento y ocultando a su vez realidades. Por ejemplo: hay parámetros en los conceptos de lo que implica ser buen maestro o mal maestro y no se hace ningún otro esfuerzo por ver otras realidades.

**La didáctica,
entendida como un
hacer pensar, toca
problemas
socio-culturales
y de personalidad,
en tanto el sujeto
indígena tiene
formas de
aprehender
que no se resuelven
con las técnicas
de la enseñanza**

Es en este sentido, que la didáctica cobra significatividad, en la medida que la entiendo como un hacer pensar y, el hacer pensar va más allá de lo determinado, no puede quedarse en la descripción y repetición de estructuras parametrales⁶ dadas como homogéneas; sino por el contrario, la didáctica tiene que ir acompañada de la identidad étnica como principio de diferenciación con formas de aprehender e incidir sobre su realidad educativa como grupos culturalmente diferenciados.

La didáctica entendida como un hacer pensar toca problemas socio-culturales y de personalidad, en tanto el sujeto indígena tiene formas de aprehender que no se resuelven con las técnicas de la enseñanza; por el contrario, la didáctica implica una articulación entre contenido y conciencia teórica. Por ejemplo, un niño mixteco, otomí, chinanteco o náhuatl, de tercer grado, en el área de Matemáticas, que tiene que aprender por repetición el

⁶ Un ejemplo de estructura parametral al que puedo hacer referencia es cuando yo coordinaba los cursos de capacitación de aspirantes a promotores culturales indígenas a nivel nacional, en ese entonces el ex director de Educación Indígena, que era un indígena zapoteco, valoraba la calidad de los cursos de capacitación como una forma de garantizar una “buena formación didáctica”, si el aspirante a promotor salía con la producción de mucho material didáctico (como carteles, dibujos, manualidades, etc.). Desde esta forma de pensar la enseñanza se pensaba nivelar los aprendizajes indígenas con los aprendizajes de la educación nacional.

concepto de ángulo (<), como “abertura formada por dos líneas que parten de un mismo punto”, aparentemente le representaría mayor significatividad en su proceso de conocimiento si este concepto se apoyara estratégicamente con referentes culturales que expliquen y sinteticen la imagen, a través de la pictografía que está presente en su artesanía como un referente concreto.

Sin embargo, este conocimiento del ángulo les resulta muy abstracto para ellos, en tanto la lógica del concepto de ángulo no toca referentes de la memoria oral, ni tampoco se trata de traducir este concepto abstracto con un referente cultural, como es el concepto de “rincón” que un estudiante encontró como semejante para que sus niños entendieran el concepto de ángulo. El problema didáctico no se reduce a la traducción en equivalencias conceptuales, como en este caso de “rincón” por “ángulo”.

Este estilo de didáctica es frecuente encontrarla en la práctica docente indígena,⁷ donde la lengua juega un papel instrumental didáctico muy importante, para recurrir a referentes culturales y traducir o buscar equivalentes conceptuales de acuerdo con el conocimiento científico occidental, porque:

Del concepto de ángulo se desprende una figura que desde el pensamiento científico occidental se representa así: <, pero no sabemos si el concepto de “rincón” que se propuso como equivalente, el niño indígena logra comprender el concepto abstracto de lo que significa “ángulo”. Desde mi punto de vista es en esta postura epistémica en la que no se debe incurrir, porque es caer en una falacia de interculturalidad, en tanto, se busca desde los saberes culturales indígenas, encontrar el camino más “lógico para la didáctica instrumental”, y alcanzar así, la comprensión del conocimiento científico. Postura que no comparto porque sabemos que esta estrategia

didáctica de comparación no garantiza un proceso de enseñanza significativo para los niños indígenas, ya que el aprendizaje no se da por el solo hecho de que el sujeto indígena identifique la figura abstracta de ángulo (<) con la representación de “rincón”; estas dos representaciones en el fondo no comparten el mismo principio de abstracción ni de lógica de comprensión para el sujeto social indígena, en todo caso, se podría pensar que ambas representaciones —ángulo y rincón— son una semejanza que establece un referente para entender una figura abstracta, pero de ninguna manera para comprender el concepto en un sentido estricto del conocimiento occidental.

Pensar a la didáctica de otra manera es, en principio, entender que los sujetos sociales indígenas con tradición oral apprehenden escuchando por repetición lo que oyen, entendiendo esto como “asimilación de otros elementos formularios [y] por participación en especie de memoria colectiva; y no mediante el estudio en sentido estricto” (Ong.)

Hablar de memoria colectiva no significa sólo repetir un conocimiento, sino que implica la reconstrucción de un conjunto de significados como elementos necesarios para recordar lo que representa un concepto abstracto que permite resignificar el paso de la imagen concreta con un colectivo cultural al que se pertenece. En este sentido, el recordar hace referencia a un estado pasado, con respecto al cual el presente es meramente un punto de encuentro con el pasado.

El conocimiento así entendido, alude al método con un proceso de enseñanza diferenciado y con aprendizajes y contenidos simbólicos. Los comportamientos simbólicos son parte importante para entender la lógica del aprendizaje indígena, dentro de un saber enseñado a través de la memoria colectiva (proceso educativo importante de los pueblos indios).

El pensamiento simbólico, presupone un acto intelectual, un acto de aprendizaje lógico, donde la memoria transita por un proceso de reconocimiento e

⁷ Práctica que los docentes han introyectado a partir de la formación docente que reciben en los cursos de capacitación.

identificación de un anterior organizando con la localización de sus referentes en el tiempo y el espacio. De esta manera, los símbolos representan el aprendizaje básico del pensamiento, con la conexión entre las formas de aprender del sujeto indígena y la relación que este sujeto tiene con el conocimiento. Esto permite el paso de la imagen concreta con el pensar y actuar en un momento histórico determinado.

Por lo que respecta a la conciencia, ésta hace referencia a un aprendizaje valórico, donde el concepto de ángulo por sí mismo no ofrece mucho sentido en el niño náhuatl. Sin embargo, el concepto como parte de un proceso de aprendizaje relacionado en el tiempo y el espacio da cuentas de una manera de ser, de pensar y de actuar, identificándolos con elementos simbólicos propios y definiéndolos selectivamente con un pasado histórico desigual en el presente; pero lo que les permite un reconocimiento y reencuentro con su condición histórica y con su conciencia histórica como indígenas culturalmente diferenciados.

La interacción entre el conocimiento conceptual occidental y las formas de aprehender indígenas son el producto de un significado social del conocimiento, que encierra representaciones y concepciones diferentes para cada uno, dependiendo de quien lo impone y quien lo asume, esto le da orientación al método enseñanza-aprendizaje en tanto modifica formas de aprender y de pensar, lo que mueve identidades. Este movimiento de identidades están permeadas entre el pasado y el presente como devenir histórico, donde las diferencias se cristalizan con prácticas culturales distintas y determinadas por un proceso de desarrollo posmoderno.

La articulación entre método y conciencia responde a un proceso de objetivación,⁸ donde la abstracción de un pensamiento se da cuando la representación entre “la cosa” como el triángulo y toda su carga simbólica que esto implica, con la palabra “ángulo” como unión de dos opuestos a través de un punto que une sus vértices, permite intercambiar percepción y concepto, lo que se expresa a través de esquemas conceptuales, donde el lenguaje figura dentro de sus múltiples manifestaciones.

La lengua juega un papel fundamental en la enseñanza-aprendizaje, en la medida que el lenguaje, a través del habla nos expresa una relación entre dos tiempos, que manifiestan una cosmovisión diferenciada, en tanto la identificación con esta cosmovisión los ha marcado con el derecho de definirse como individuos pertenecientes a un grupo étnico con un código y una práctica en común y, donde la lengua es sólo una manifestación de la diferencia cultural. Pero también la imagen juega un papel fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje, como parte de un imaginario simbólico interno del sujeto social indígena y como un elemento necesario para reconstruir un pensamiento abstracto con el referente cultural del mismo.

Los glifos antiguos han permitido a los artesanos indígenas actuales conservar símbolos culturales como parte de su cosmovisión y es al parecer en este terreno, donde la habilidad y el saber indígena se ha conservado como parte de su identidad. Este aspecto me parece importante para reflexionar como un elemento mediado entre el conocimiento y el aprendizaje, ya que la imagen así entendida permite la reconstrucción de una realidad como una dimensión que abre la percepción del sujeto y permite el procesamiento conceptual. Asimismo, las imágenes permiten en el proceso enseñanza-aprendizaje la desestructuración de la información acompañada del relato tradicional. @

⁸ La objetivación se articula con una forma de razonamiento donde la crítica descubre lo no dado, desde lo indeterminado pero susceptible de determinarse, es decir, incluye niveles de pensamiento mediante los cuales la práctica social se amplía con base en una relación de inclusión necesaria.



EDITORIAL LIMUSA

**Alternativas para
un aprendizaje
exitoso**

Descúbrelas



Puedes adquirirlos en Balderas 95, Col. Centro,
C. P. 06040, México, D. F. y en Librerías de Cristal
e-mail: limusa@noriega.com.mx • www.noriega.com.mx

Estos libros puedes consultarlos en la biblioteca de la
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México.

El docente y el cine contemporáneo

Tenochtitlán Lucina Salcido Ríos

El cine, inventado por los hermanos Lumière en 1895, tras más de una centuria de desarrollo puede asimilarse desde varias perspectivas. Puede ser apreciado como “el arte del siglo xx”, tal y como lo describe el director alemán Fritz Lang,¹ o como una industria, que proporciona empleo a un gran número de personas, o también como un medio de comunicación que muestra diferentes concepciones sobre distintos sucesos, así como a la variedad de personajes que intervienen en ellos.

En el cine mundial, el ambiente escolar y el maestro son un escenario y un personaje presentes; en él se han escenificado las problemáticas que en diferentes épocas han sufrido la escuela y el docente.

Con la finalidad de mostrar distintos tratamientos que de ellos se ha hecho en el séptimo arte, aquí expongo una selección de películas realizadas a partir de la última década del siglo pasado y en lo que va del presente, y que se han exhibido en México.

Las películas están agrupadas en el mismo orden que siguen los niveles educativos: desde preescolar hasta postgrado. Con excepción del filme africano, presentado en una muestra de cine en la Universidad Nacional Autónoma de México, y el italiano, que se presenta periódicamente en el servicio de televisión por cable, el resto son filmes comerciales, fácil de adquirir.

¹ Medina, F. (coordinador), *Gran historia ilustrada del cine*, Madrid, SARPE, 1984, vol. I, p. 74.

La vida comienza mañana

(*Ça commence aujourd'hui*)

Un hecho cinematográfico curioso es que hay muy pocos filmes ambientados centralmente en el nivel preescolar. Al menos son tres las películas donde un docente de preescolar es protagonista: la franco-italiana *Pido asilo* (1979), la estadounidense *Un detective en el kinder* (1990) y la que se titula como este apartado, filmada en Francia en 1999.

En las tres el docente es varón y es el hombre que enseña en el plantel y se desempeña con buen éxito en su labor educativa. En la francesa, además de ser docente, es el director del colegio. Un mensaje muy claro que se desprende de estos filmes es que un varón es tan capaz como una mujer de atender alumnos de este nivel, algo que una parte del público aún no acepta.

La vida comienza mañana narra la cotidianeidad del protagonista, Daniel Lefèvre, interpretado por Philippe Torreton, en los aspectos laboral y personal. El colegio que dirige está ubicado en un pueblo minero francés donde cunde el desempleo, lugar de nacimiento de Lefèvre, quien es hijo de un trabajador retirado.

Así podemos ver cómo, al mismo tiempo que este personaje atiende su grupo, debe resolver los problemas que le presentan sus compañeras y subordinadas, los de las instalaciones escolares, con los inspectores escolares, con los servicios de asistencia social y los padres de los educandos. Y, por otro lado, debe hacer frente al rechazo del hijo casi adolescente de su pareja, a la enfermedad de su anciano padre y a la posibilidad de contraer matrimonio y tener hijos propios.

Cada una de las decisiones que el protagonista tiene que tomar con respecto a los

diversos problemas causa reacciones en los afectados. Y cada reacción lastima afectivamente a Lefèvre, quien con frecuencia se cuestiona si vale la pena continuar en el ambiente educativo y en ese pueblo. Mientras toma una decisión, la más difícil de todas, sobre estas cuestiones, el maestro y director canaliza su sufrimiento y emotividad mediante la escritura de poemas.

La vida comienza mañana fue dirigida por Bertrand Tavernier, crítico, guionista e historiador de cine nacido en Lyon, Francia, en 1941.² Otras obras recomendables de este autor exhibidas en nuestro país son *La muerte en directo* (1980), profética obra de ciencia ficción que anticipa los programas televisivos que invaden los momentos más íntimos de la existencia de una persona para mostrarlos al público en el mismo momento que suceden, y *Un domingo en el campo* (1984), una estampa impresionista que narra un día en la vida de un anciano pintor.

Adiós, profesor

(*Ciao, professore! Lo speriamo che me la cavo*)

Marco Tulio Sparelli, interpretado por Paolo Villaggio profesor rural italiano, es asignado por equivocación a un suburbio de Nápoles llamado Corzano. En esta cinta se muestran graves problemas ocasionados, en parte, por la negligencia de la directora, quien está más preocupada por su vida personal que por su responsabilidad educativa.

El profesor trabaja arduamente para rescatar a sus alumnos, la mayoría de los cuales

² Torres, A., *Diccionario ESPASA cine*, 1999, pp. 841-842.

desertaron, reintegrarlos al aula y conducir a su grupo a un buen éxito de aprendizaje.

Finalmente el docente es reasignado al medio rural y recibe una conmovedora despedida por parte de sus estudiantes, lo que motiva el título del filme.

El empleo infantil ocasionado por la miseria, la imposibilidad de algunos alumnos de participar en actividades escolares por falta de recursos, la irresponsabilidad de autoridades escolares que no cumplen con sus obligaciones y la corrupción y abuso de empleados escolares son algunos de los problemas educativos mostrados por esta película.

Un elemento notable en ella está constituido por sus parlamentos. En ellos se contrasta el lenguaje cuidado y provinciano del maestro contra un argot citadino de sus alumnos, quienes frecuentemente tienen que traducir sus expresiones al docente, para que él las comprenda.

Muchos de los parlamentos corresponden tanto a diálogos entre los pequeños (cuyas edades oscilan alrededor de los ocho años) y el profesor, y a la lectura de las composiciones de los estudiantes. En ellos se ponen de manifiesto las problemáticas familiares y sociales de los niños de nivel socioeconómico bajo, posturas críticas hacia la escuela y enfoques reflexivos de algunos contenidos escolares.

También es interesante destacar las características de la relación que Sparelli entabla con los niños. En la comunicación con sus alumnos, el docente manifiesta una enorme paciencia, tolerancia, seriedad y respeto a su condición de seres humanos.

Adiós, profesor fue dirigida en 1993 por la realizadora Lina Wertmüller, quien nació en Roma, Italia, en 1928. Wertmüller estudió para maestra de primaria, pero desde muy jo-

ven se inició en el trabajo cinematográfico. Sus filmes “se caracterizan por una despiadada ironía, bajo el aspecto de una accesible diversión. Lina Wertmüller ha sido blanco de numerosas controversias y polémicas de la crítica, pero no cabe duda de que su cine ha logrado fascinar a las capas populares”.³

Ni uno menos

(Yi ge dou nen neng shao)

El profesor de una escuela rural unitaria china debe ausentarse temporalmente para atender a su madre enferma, quien vive en una población lejana. Una adolescente de trece años es habilitada provisionalmente para sustituirlo en la atención a un grupo de veintiocho niños, donde los alumnos de mayor edad son sólo dos años menores que ella.

Adicionalmente, la chica recibe el encargo de evitar que cualesquiera de los alumnos deserte. Cuando el maestro regrese no debe haber “*ni uno menos*”.

La película nos narra el acelerado proceso de adaptación de la joven a su rol de maestra, las vicisitudes de su trabajo docente y las dificultades que debe enfrentar para cubrir satisfactoriamente su encargo.

Algunos de los problemas educativos tratados por este filme son: las limitaciones para desarrollar la enseñanza en el medio rural, las causas de la deserción escolar en este medio y el abismo entre las condiciones de vida del campo y la ciudad. Dentro del desarrollo de la trama, merece especial atención la manera como es abordado el trabajo matemático por la pequeña profesora. Esta forma guarda una curiosa similitud con la didáctica propuesta

³ Autor anónimo, *Lina Wertmüller*, México, archivos de la Cineteca Nacional.

en los programas vigentes en nuestro país para esa asignatura.

Ni uno menos presenta una visión optimista de la humanidad, en la que predominan las personas honestas y de buenos sentimientos, la colaboración y el deseo de superar los problemas. Esta película fue dirigida por Zhang Yimou y ganó el León de Oro en el Festival de Venecia de 1999. Wei Minzhi se representa a sí misma como la maestra habilitada.

La lengua de las mariposas

Los periodos históricos de conflicto en un país son lapsos en que los valores humanos entran en crisis. Estas crisis, así como la coherencia ideológica de un docente en periodos de este estilo son motivos de reflexión en varios filmes españoles contemporáneos, como *El maestro de esgrima* (1992), ambientada durante la revolución de ese país ocurrida en 1868, *El espinazo del diablo* coproducción con México realizada en 2001, cuya acción se desarrolla durante la guerra civil (1936-1939) y *La lengua de las mariposas*, que narra una historia ocurrida en vísperas de esa última guerra.

La lengua de las mariposas, ubicada en un pueblo de Galicia, se centra en la relación entre Moncho, un niño, y Gregorio, su anciano maestro, durante un año escolar, el primero que cursa el niño y el último que labora el docente. Ese lapso comprende varias experiencias de iniciación de Moncho: en la vida escolar, la amistad, los secretos familiares y el trabajo, entre otras.

Gregorio, quien por su viudez ha quedado solo, encuentra en Moncho un amigo a quien inicia en la buena lectura y el amor a la naturaleza. Las ideas republicanas del maestro son compartidas por el padre del niño y constituyen inicialmente otro motivo de acercamiento entre el maestro y Moncho. Pero el inicio de la guerra civil llevará al niño a un momento de confrontación con muchas de las personas que ha



apreciado y a tomar una decisión con respecto a su actitud ante ellas.

Este filme fue dirigido en 1999 por José Luis Cuerda. El maestro Gregorio es interpretado por Fernando Fernán Gómez, nacido en Lima, Perú, en 1921, y nacionalizado español en 1984; quien, además de la actuación, actividad que realizó durante más de sesenta años, se desempeñó como director y guionista.⁴

El maestro de la provincia

(*Sango Malo*)

El maestro Bernard Malo-Malo, recién egresado de la escuela normal, recibe su primera asignación laboral en Lebamzip, un pequeño poblado de Camerún, donde el cacique, el sacerdote cristiano y el dueño del único comercio tienen el control absoluto, apoyados por el director de la también única escuela.

En los grupos de esta última se imparte una enseñanza dejada como herencia por la colonización que sufrió ese país. Los temas que se desarrollan corresponden a las necesidades culturales y sociales francesas, y se sigue un método disciplinario rígido, donde el maestro es el único que tiene la palabra.

La única posibilidad de avance social para los pobladores consiste en abandonar su tierra para estudiar y trabajar en las ciudades.

Malo-Malo lleva a cabo una enseñanza basada en principios distintos a los que hasta entonces han regido. Él educa a los niños de acuerdo con los hechos y vivencias que se dan en su entorno, el campo. Los dota de conocimientos sobre su medio que les permitan progresar arraigados en él. Además, el nuevo maestro

⁴ Tejero, J., *Diccionario de actores*, Madrid, CINERAMA, 1996, p. 162.

desarrolla un trabajo social con los adultos, a quienes alfabetiza y sugiere romper con la forma tradicional en que llevan a cabo su producción agrícola, para integrar una cooperativa.

Quienes tienen el poder sobre Lebamzip no van a permitir que éste les sea arrebatado, así que emprenden una guerra contra Malo-Malo en todos los terrenos. *El maestro de la provincia*, representante de una cinematografía casi desconocida en nuestro país, la del continente africano, fue realizada por Bassek Ba Kobhio en 1991.

Un embrujo

En la cada vez más escasa producción cinematográfica mexicana destaca la obra, escasa también, pero de calidad reconocida, del director Carlos Carrera, una de cuyas obras es *Un embrujo*. El argumento de esta película se ubica en Progreso, puerto del estado de Yucatán cuyo nombre resulta irónico. La historia narrada inicia en la tercera década del siglo xx y se centra en la adolescencia e inicios de la edad adulta de un joven habitante de ese pueblo, de nivel socioeconómico bajo.

En ella se observa la influencia que en esas dos etapas de la vida del muchacho tienen dos personas: su padre, un estibador alcohólico pero políticamente honesto y valeroso, y Felipa, su maestra de primaria, una bella mujer, egoísta y solitaria. Estos dos personajes contribuirán involuntariamente a la frustración de las posibilidades de estabilidad sentimental y económica del joven, quien acabará convertido en un paria.

Un embrujo, realizada por México en 1998, es una película que muestra la complejidad de la vida y a los seres humanos

como una intrincada muestra de afectos y pasiones, cualidades y defectos, ignorancia y sabiduría. Adicionalmente, nos permite observar algunos paisajes y conocer costumbres que privaban en esa época en una hermosísima zona geográfica de nuestra provincia mexicana.

En el aspecto político, la película aborda un caso de corrupción sindical. En el educativo, toca el problema del uso indebido que hacen algunos docentes tanto de la autoridad que su puesto les confiere como del impacto que su personalidad tiene sobre algunos estudiantes.

La maestra Felipa, interpretada por la actriz Blanca Guerra, es un personaje que aprovecha a un alumno para su servicio doméstico y personal, que paga con buenas calificaciones. Además, sin considerar la madurez de su estudiante, tiene relaciones sexuales con él.

La trampa

(*Election*)

Los planteles de educación media básica estadounidenses (*high schools*) son escenarios frecuentes de películas sobre adolescentes realizadas en ese país. El cine desarrolla temas muy variados en relación con esas escuelas. El tratado por *La trampa* es la política estudiantil.

Este filme, que un comentarista de cine estadounidense califica como una alegoría política de su nación, relata el proceso para elegir quién ocupará el puesto de presidencia del consejo estudiantil en un plantel. Los protagonistas de la cinta son Tracy Flick, una candidata, y Jim Mc Allister, el profesor asignado para vigilar la legalidad del proceso.



Durante el desarrollo de este último, Tracy comete una infracción a las reglas estipuladas para llevarlo a cabo, y Mc Allister, quien no puede probar la trasgresión de la joven, emplea recursos incorrectos para tratar de impedir que ésta, a quien además detesta, gane la elección.

La película ofrece dos narraciones simultáneas. Una alterna las voces *en off* de los protagonistas, quienes nos cuentan su versión y opiniones sobre lo acontecido durante el proceso y sus consecuencias. La otra nos presenta los hechos. De este modo conocemos una serie de elementos que delinean las personalidades de ambos, sus cualidades y defectos en los terrenos académico y personal y la percepción que cada uno de ellos tiene del otro.

Mc Allister es un docente que regularmente ha desempeñado con responsabilidad su trabajo, pero durante el periodo de la elección inicia una aventura amorosa fuera de su matrimonio, a consecuencia de la cual comete una serie de imprudencias. Tracy lo considera un mediocre fracasado.

Tracy es una trepadora, estudiante madrugadora, estudiosa y sobresaliente en los cursos, que ha tenido una aventura sexual con el mejor amigo de Mc Allister, otro docente de la misma escuela, quien ha sido despedido del empleo y perdido a su familia como consecuencia de esa relación. Tracy está dispuesta a todo con tal de lograr sus metas.

El filme también nos presenta, aunque más brevemente, las características principales de los otros estudiantes candidatos al puesto, sus motivaciones para competir en la elección y el resultado de la misma.

La trampa, dirigida por Alexander Payne en 1999, nos presenta una visión pesimista de la juventud de nivel medio estadounidense, en cuanto a sus características personales y su participación política. La interpretación del profesor Jim Mc Allister estuvo a cargo de Matthew Broderick.

Al maestro con cariño 2

(*To Sir with love II*)

La influencia de las pandillas juveniles en las escuelas de nivel medio básico (*high schools*) estadounidenses es un tema iniciado en 1955 con el filme *Semilla de maldad*. Su reiterado tratamiento por el cine hasta fechas muy recientes indica que este problema continúa, se ha agravado y no sólo se presenta en los Estados Unidos, sino en grandes urbes de otros países, sobre todo en donde existen comunidades de inmigrantes pobres.

El cine ha tratado el problema mencionado desde dos visiones diametralmente opuestas. Una de ellas corresponde a la película que da título al presente apartado. Ésta es una continuación de *Al maestro con cariño*, filme realizado en 1967, basado en hechos reales, que narra la primera experiencia docente de un ingeniero de raza negra nacido en Guyana quien, debido al desempleo, se ve obligado a aceptar un puesto docente en un plantel inglés destinado a jóvenes que han cometido trasgresiones leves a la ley o han sido expulsados de otras escuelas.

La narración de *Al maestro con cariño 2* inicia cuando Mark Thackeray, el protagonista de la cinta anteriormente descrita, se retira del empleo en la escuela inglesa, después de haber laborado en ella treinta años. La comunidad escolar y algunos ex alumnos organizan una fiesta de despedida para el profesor. Posteriormente, él viaja a los Estados Unidos, donde realizó sus estudios de ingeniería, para pasar ahí los últimos años de su vida. En cuanto llega a Chicago, es convencido por un antiguo colega de continuar, con jóvenes marginados estadounidenses, la labor que con tanto éxito desarrolló en Inglaterra.

Así, este singular maestro vuelve a emprender, esta vez en el *high school*, la tarea de convertir a grupos de adolescentes inseguros, desorientados y agresivos, en adultos conscientes de su valor individual como seres humanos y capaces de encontrar un lugar adecuado como participantes constructivos de una sociedad.

Al maestro con cariño 2 fue dirigida por Peter Bogdanovich en 1996. Mark Thackeray está basado en un personaje real, E. R. Braithwhite. El actor estadounidense Sidney Poitier, nacido en 1927, interpreta al profesor en ambos filmes. Antes de ellos, interpretó el papel de un estudiante rebelde en la citada *Semilla de maldad*.

Poitier es, además, uno de los primeros actores no blancos de su país que abanderaron la posición de sólo representar papeles que, a su juicio, mostraran una imagen digna de su raza; política adoptada posteriormente por actores hispanos como Ricardo Montalbán y Edward James Olmos, este último es el personaje principal de otra película reciente sobre el tema de las pandillas: *Con ganas de triunfar*.

Código 187

(187)

Código 187 es una representante del segundo enfoque que el cine estadounidense ha dado al problema de la influencia de los delincuentes juveniles en las escuelas de nivel medio estadounidenses.

Trevor Garfield, profesor de ciencias, es apuñalado por un alumno quien de ese modo cobra venganza porque el maestro lo reprobó. Cuando el profesor se recupera, es transferido a una escuela de otra ciudad.

La escuela es insalubre, el aula donde debe realizar su labor, pésima, y los alumnos, indiferentes a lo que enseña. Garfield descubre que, al igual que en la escuela anterior, no recibirá apoyo alguno de las autoridades en cualquier conflicto con los estudiantes.

Esta visión pesimista de la problemática como insoluble o cuya única solución es la violencia predomina en la producción estadounidense sobre el tema en los últimos diez años. Otros ejemplos son las cuatro películas en serie de *El sustituto* (1995, 1998, 1999 y 2000). *Código 187* fue dirigida en 1997 por Kevin Reynolds. Samuel L. Jackson interpreta al profesor Trevor Garfield.

La sonrisa de Mona Lisa

(*Mona Lisa smile*)

Desde el punto de vista educativo, el *currículum* es un proyecto que norma y orienta la práctica pedagógica en un nivel y modalidad determinados. Es también un medio de concreción y estructuración de principios ideológicos, económicos, políticos, pedagógicos y psicopedagógicos que se traducen generalmente en un documento: el plan de estudios, donde se plantean las finalidades del proyecto, los conocimientos que se abordarán y la forma en que deben atenderse los aspectos de enseñanza.

Uno de los problemas abordados por el cine en relación con el *currículum* escolar es el que se refiere a las diferencias entre las concepciones de quienes llevan a la práctica el proyecto educativo y las que están explícitas e implícitas en este último. Estas diferencias constituyen una parte del llamado *currículum* oculto.

Los motivos por los cuales un profesor no coincide con lo estipulado en el *currículum*, distintas formas en que lo modifica y las consecuencias de los cambios que le hace son tratadas, por ejemplo, en las cintas *La primavera de una solterona* (1968) y *Sarafina* (1992).

La sonrisa de Mona Lisa trata otro aspecto del *currículum* oculto, las concepciones no explícitas pero sí determinantes en la puesta en práctica de un proyecto educativo y la actitud de un personaje docente ante ellas. El escenario es un plantel privado femenino de nivel medio superior (*college*) estadounidense en 1953.

La protagonista es contratada para impartir un curso de arte en el último grado. El *currículum* oculto, en este caso, consiste en que el medio social en que viven las alumnas determina que ese nivel no es un paso para acceder a estudios universitarios, sino un nivel terminal.

Las alumnas, pertenecientes a un estrato socioeconómico alto, son formadas con las bases aca-

démicas suficientes para continuar sus estudios. Pero el objetivo real no es que sigan estudiando. Lo que implícitamente se espera de estas jóvenes es que al egresar de ese colegio contrai-gan matrimonio y la preparación adquirida sea una especie de adorno para su desenvolvimiento social.

La maestra, miembro de la generación de jóvenes estadounidenses que iniciaron la ruptura de ese esquema social, trata de convencer a sus alumnas y convencerse a sí misma de que es posible romperlo. Una mujer puede elegir opciones de vida distintas al confinamiento en el hogar.

La no sujeción a la norma implícita por parte de la docente tiene como consecuencia su despido del colegio. *La sonrisa de Mona Lisa* fue dirigida por Mike Newell en 2003. La profesora fue interpretada por Julia Roberts.

Duro aprendizaje

(*High learning*)

A diferencia de nuestro cine, que generalmente se centra en las problemáticas personales de maestros y alumnos y sólo realiza un acercamiento tangencial al aula universitaria y a la vida académica en ese nivel educativo, el cine estadounidense se adentra en ellas.

El tratamiento del nivel universitario en el cine sonoro estadounidense data de 1932, con un filme cómico, *Plumas de caballo*, donde se realiza una sátira del ambiente de ese nivel que abarca desde el rector hasta los alumnos.

A diferencia de nuestro cine, que generalmente se centra en las problemáticas personales de maestros y alumnos y sólo realiza un acercamiento tangencial al aula universitaria y a la vida académica en ese nivel educativo, el cine estadounidense se adentra en ellas

A partir de la década de los ochenta, el ambiente universitario se ha recreado en esa cinematografía con otras comedias sobre padres, abuelos y niños genios que asisten a cursos de ese nivel. Pero el tema también se ha tratado de manera dramática.

Un ejemplo es *Duro aprendizaje*, realizada en 1994. Este filme se centra en las experiencias de maduración de dos jóvenes, un negro y una blanca, durante su primer año como alumnos de la Universidad de Columbus. En ese lapso, ellos transformarán sus visiones ingenuas y un tanto irresponsables del mundo y el significado de una carrera universitaria.

En esta película el aula (más bien un gran auditorio) es un espacio donde coexisten, de manera indistinguible, jóvenes de distintas razas, ideologías y opciones sexuales, políticas y religiosas. Pero las diferencias y contradicciones entre esos distintos grupos se manifiestan en el resto del campus y las residencias universitarias.

En *Duro aprendizaje* destaca un único personaje docente, de raza negra, quien enseña Ciencias Políticas. Este profesor aplica a sus alumnos, con quienes procura tener una relación estrictamente académica, un trato despersonalizado e igualitario. El maestro especifica a los estudiantes las “reglas del juego” para permanecer en el plantel y el significado del nivel universitario en cuanto al tipo y productos de estudio que se esperan en él.

Duro aprendizaje fue dirigida por John Singleton. El profesor, Doctor

Maurice Phipps, fue caracterizado por Laurence Fishburne.

La vida de David Gale

(The life of David Gale)

David Gale, un ex profesor universitario condenado a muerte por la violación y asesinato de una colega, elige a una periodista para darle una entrevista exclusiva acerca de su vida. En el transcurso de este encuentro, que se lleva a cabo durante la última semana antes de la ejecución, aparecen evidencias adicionales sobre el caso que provocó la condena de Gale.

El tema educativo ha sido una de las inquietudes del realizador Alan Parker, director de *La vida de David Gale*. Dos obras conocidas de Parker a este respecto son *Fama* (1980), que relata el tránsito de una generación de alumnos por una escuela de artes escénicas y *La pared* (Pink Floyd, the wall, 1982), trabajo onírico donde se presentan los traumas que el sadismo de un maestro causó a una estrella de rock.

A diferencia de los dos filmes anteriores, pertenecientes al género musical, *La vida de David Gale* es una película de suspenso. Con la finalidad de mantener esa estructura, se altera el orden cronológico de los acontecimientos, para presentarlos en momentos considerados como estratégicos, con la intención de lograr una serie de “vueltas de tuerca” que mantengan en tensión al público. De este modo, el espectador no puede permanecer totalmente pasivo, ya que se ve obli-

gado a armar la secuencia real de los acontecimientos. Como en la mayoría de los filmes realizados mediante el género de suspenso, los acontecimientos ocurren de una manera oportuna, con una precisión casi mágica.

Con ese estilo de narración, *La vida de David Gale* nos revela las circunstancias que llevan al protagonista, un brillante catedrático, reconocido por su obra publicada, amoroso padre de un niño pequeño y connotado activista contra la pena de muerte, a un hundimiento progresivo de su existencia, que ha tocado fondo en la celda donde espera el cumplimiento de su sentencia de muerte.

Adicionalmente, nos presenta la ejecución de un condenado como un espectáculo mediático y como un motivo de confrontación ideológica entre dos bandos (quienes apoyan la pena de muerte y quienes se oponen a ella). Y, finalmente, nos conduce a la reflexión sobre si es o no un derecho decidir cuándo terminar una vida, sea esta última la propia o una ajena.

El profesor David Gale es una caracterización de Kevin Spacey, actor, director y productor teatral y cinematográfico estadounidense.

Lugares comunes

La jubilación forzosa de un maestro con muchos años de servicio docente, por el único motivo de ajustes económicos en el presupuesto escolar, es tratada en la cinta estadounidense *Triunfo a la vida*. Qué sucede con la vida de un maestro después que se

**David Gale,
un ex profesor
universitario
condenado a muerte
por la violación y
asesinato de una
colega, elige a
una periodista para
darle una entrevista
exclusiva acerca de su
vida. En el transcurso
de este encuentro,
que se lleva a cabo
durante la última
semana antes
de la ejecución,
aparecen evidencias
adicionales sobre
el caso que provocó la
condena de Gale**

jubila es el tema de varias películas de calidad como la japonesa *El cumpleaños*, dirigida en 1992 por Akira Kurosawa, la estadounidense *Reencuentro con la vida* (1994) y la brasileña *Estación central* (1998).

Estos dos temas son tratados en *Lugares comunes*, coproducción argentina-española de 2002, dirigida por Adolfo Aristarain. *Lugares comunes* narra como Fernando Robles, profesor universitario de literatura, casado con una trabajadora social, pasa junto con su esposa, por una crisis económica. El docente ha sido jubilado contra su voluntad y el trabajo de su cónyuge también peligró.

En esas circunstancias, ambos viajan a España, donde reside su hijo único, quien disfruta de una buena posición. El padre expresa a su hijo su decepción porque el segundo eligió la opción de seguridad económica y sacrificó su vocación de escritor. El matrimonio regresa a Argentina, vende su casa y se muda al campo a comenzar una nueva vida, proyecto que tiene éxito por un breve lapso.

La narración mediante imágenes es complementada con la que nos ofrece la voz *en off* del protagonista, interpretado por Federico Luppi. Entre ambas nos muestran el contexto económico y político en que está inmersa la problemática de los dos personajes centrales y la solidez de su relación de pareja. Adicionalmente, el filme trata aspectos del problema de migración por motivos ideológicos y económicos de la clase media, ilustrada, de Argentina.

Una mente brillante

(*A beautiful mind*)

La posesión de un razonamiento matemático excepcional, aunada al padecimiento de una enfermedad mental incurable, la esquizofrenia, son dos características de John Nash, un personaje real, que sirven como base para una versión libre de su biografía, la cual constituye el argumento del filme *Una mente brillante*.

Una mente brillante narra algunos episodios de la vida del protagonista tal y como son percibidos por

éste, de modo que el espectador presencia la misma fusión entre realidad y fantasía que tiene el primero. De este modo se presentan el ingreso y permanencia de Nash en el doctorado, sus comienzos como investigador, la manera como conoce a quien será su esposa y se relaciona con ella y su trabajo de apoyo a la Agencia Central de Inteligencia (CIA) estadounidense para descifrar códigos.

Esta última actividad es la que aparentemente conduce al protagonista a la peor crisis de su enfermedad, que en esa etapa requiere de hospitalización inmediata. La toma de conciencia de su padecimiento lo lleva posteriormente a intentar el control médico del mismo.

Después de varios años de tratamiento, un antiguo compañero de estudios de Nash lo ayuda a recuperar su trabajo como docente universitario. Finalmente, su tesis doctoral, donde logró establecer un modelo matemático para las relaciones económicas, es revalorada y le permite obtener un premio Nobel.

El hecho, nada simple, de presentar en una película dirigida a público amplio el escenario de un doctorado tan especializado como el matemático, es resuelto por el filme con la presentación de Nash como un autodidacto que vive en la biblioteca universitaria.

El reto de ilustrar a ese público el significado de un modelo matemático tampoco es respondido. El trabajo de un matemático es emparentado con el de un mago, ya que el investigador es puesto en presencia de una pared de foquitos encendidos y, en instantes, da solución al problema. Sin embargo, es notable que una forma de proceder de algunos maestros universitarios de Matemáticas sí es ilustrada en una escena donde Nash plantea a su grupo un problema, e indica que quien logre resolverlo está exento de llevar ese curso.

Otro aspecto relevante de ese filme es la actuación del australiano Russell Crowe, quien interpreta el papel principal de *Una mente brillante*, dirigida por Ron Howard en 2001. @

Referencias cinematográficas

- Aristaráin, Adolfo, *Lugares comunes*, Argentina-España, 2002.
- Ba Kobhio, Bassek, *Sango Malo. Le maître du canton (El maestro de la provincia)*, Camerún, 1991.
- Benton, Robert, *Nobody's fool, (Reencuentro con la vida)*, Estados Unidos, 1994.
- Bogdanovich, Peter, *To Sir with love II (Al maestro con cariño 2)*, Estados Unidos, 1996.
- Brooks, Richard, *The blackboard jungle. (Semilla de maldad)*, Estados Unidos, 1955.
- Carrera, Carlos, *Un embrujo*, México, 1998.
- Clavell, James, *To Sir with love (Al maestro con cariño)*, Gran Bretaña, 1967.
- Cuerda, José Luis, *La lengua de las mariposas*, España, 1999.
- Del Toro, Guillermo, *El espinazo del diablo*, México-España, 2001.
- Ferreri, Marco, *Chiedo asilo (Pido asilo)*, Italia-Francia, 1979.
- Herek, Stephen, *Professor Holland (Triunfo a la vida)*, Estados Unidos, 1995.
- Howard, Ron, *A beautiful mind (Una mente brillante)*, Estados Unidos, 2001.
- Kurosawa, Akira, *Madadayo (El cumpleaños)*, Japón, 1992.
- Mandel, Robert, *The substitute (El suplente)*, Estados Unidos, 1995.
- Mc Leod, Norman, *Horse Feathers (Plumas de caballo)*, Estados Unidos, 1932.
- Menéndez, Ramón, *Stand and deliver (Con ganas de triunfar)*, Estados Unidos, 1989.
- Neame, Ronald, *The prime of Miss Jean Brodie (La primavera de una solterona)*, Gran Bretaña, 1969.
- Newell, Mike, *Mona Lisa smile (La sonrisa de Mona Lisa)*, Estados Unidos, 2003.
- Olea, Pedro, *El maestro de esgrima*, España, 1992.
- Parker, Alan, *Fame (Fama)*, Estados Unidos, 1980.
- , *Pink Floyd, the wall (La pared)*, Gran Bretaña-EUA, 1982.
- , *The life of David Gale (La vida de David Gale)*, Estados Unidos, 2002.
- Payne, Alexander, *Election (La trampa)*, Estados Unidos, 1999.
- Pearl, Steven, *The substitute II: School's out (El sustituto 2)*, Estados Unidos, 1998.
- Radler, Robert, *The substitute 3: winner takes all (El sustituto 3)*, Estados Unidos, 1999.
- , *The substitute 4: Failure is not an option (Sociedades secretas: El sustituto 4)*, Estados Unidos, 2000.
- Reitman, Ivan, *Kindergarten cop (Un detective en el kinder)*, Estados Unidos, 1990.
- Reynolds, Kevin, *187 (187, código de muerte)*, Estados Unidos, 1997.
- Roodt, Darrel James, *Sarafina*, Sudáfrica-Gran Bretaña-Francia, 1992.
- Salles, Jr. Walter, *Central do Brasil (Estación Central)*, Brasil-Francia, 1998.
- Singleton, John, *High learning (Duro aprendizaje)*, Estados Unidos, 1994.
- Tavernier, Bertrand, *Ça commence aujourd'hui (La vida comienza mañana)*, Francia, 1999.
- Wertmüller, Lina, *Ciao, professore lo speriamo che me la cavo (Adiós, profesor)*, Italia, 1993.
- Yimou, Zhang, *Yi ge dou neng shao (Ni uno menos)*, China, 1999.



Ofrece textos de maestr@s y especialistas en educación preescolar, primaria y secundaria.
 Números publicados: 1 al 10

ENTRE MAESTR@S

revista para maestros de educación básica



Adquiere-la en Librería UPN Ajusco
 teléfono 56 30 97 37

De la transformación de la práctica escolarizada de la lectura y escritura a la práctica social¹

*Eloísa Gutiérrez Santiago
Santos Cortés Castro*

La gran conclusión es que los maestros aprenden principalmente de su práctica diaria, pero cuando estos procesos no se dan en aislamiento sino se generan en la interacción con otros maestros.

Latapi, 2004

Rodeadas de montañas adornadas con múltiples especies de cactus, espinos y pitayales, propios de esta zona rural que atraviesa el territorio mexicano, uniendo de manera paradójica los dos océanos, con sus ríos caudalosos en verano, que merman su fluido en las otras estaciones, vemos las poblaciones de Santa Ma. Zoquitlán, San José de Gracia, San Pedro Totolapa, San Luis del Río y Cañada Guicha. Sus habitantes miran la escuela como centro importante de desarrollo cultural, social y económico –aunque la escuela no siempre cumpla las expectativas de ellos– y cuando ésta logra mirar con los mismos ojos a la comunidad, entonces suceden cosas importantes para ambas.

Los participantes del programa TOTOAX,² “leer por gusto y aprender con sentido”, compartimos la experiencia sobre los espacios e interacciones de formación que se fueron construyendo con los participantes, así como algunas referencias sobre el camino transitado.

Partimos de mencionar que la formación de los docentes se conceptualiza como un proceso continuo donde cada participante puede intervenir en él y determinar, además de los espacios y momentos, otros canales que le proporcionen experiencias y teorías para analizar, comprender y reconceptuar su práctica en el aula.

¹ Ponencia presentada en el XIII Seminario taller nacional de formación entre asesores de la red nacional Tebes. Oaxaca, Oax., 1,2, 3 de abril de 2004.

² Programa que se viene desarrollando en la zona escolar 107 de educación primaria formal, con cabecera en la población de San Pedro Totolapa, desde el ciclo escolar 2000-2001 a la fecha con sus altas y bajas y con sus características propias.

Esa formación tiene un carácter más diversificado, ya que pretende mantener el equilibrio entre la actualización de contenidos y la reflexión del profesorado sobre su práctica docente. Por otra parte, se hace énfasis en desechar modelos de formación individual, pues el cambio en el aula puede ser posible cuando los profesores se involucren en la labor docente de forma colectiva.

En un primera etapa realizamos un seminario taller durante el ciclo escolar 2000-2001, donde los profesores se fueron integrando a un equipo de maestros de la zona escolar, con la finalidad de continuar una búsqueda por conocer materiales, estrategias didácticas y libros de literatura infantil para propiciar el aprendizaje de la lectura y escritura y la formación de lectores (continuidad del diplomado impartido en la zona en el año 98-99 por los asesores Roberto Pulido, Carmen Ruiz y Rigoberto González, de la UPN Ajusco México).

Las temáticas comentadas en ese periodo fueron:

- Vida y actividades en nuestras aulas
- El lenguaje escrito
- El aprendizaje de la lectura
- El lenguaje total
- El papel del juego
- Conociendo a nuestros alumnos

Partir de un diagnóstico que se elabora con los maestros sobre la idea de conocer a los niños en:

- Sus primeros escritos
- Sus lecturas previas
- Los integrantes de su familia
- Las condiciones de vida
- Lo que les gusta
- Lo que no les gusta

Permitió ir acercándose a esos niñas y niñas de manera afectiva reconociendo que también pueden

mostrarnos muchas cosas de lo que saben y necesitan. Algunas de las líneas generales que se trabajaron en el seminario para la elaboración de los diagnósticos de los profesores en sus escuelas fueron:

- ¿Qué queremos saber acerca de los niños?
- ¿Para qué queremos saber esa información?
- ¿Cómo nos puede ayudar en el proceso de lectura y escritura durante el primer ciclo?
- ¿Qué instrumentos, actividades o técnicas utilizar para obtener esta información?

Mostrando y compartiendo con los demás asistentes quiénes eran nuestros alumnos, cómo habían incidido su proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en el aula y fuera de ella, de cómo iban requiriendo ciertas atenciones y de lo que se pensaba hacer para ayudarles, dio una serie de líneas e ideas para practicar en el salón de clases. Al ser intercambiadas y comentadas en este espacio de manera abierta, construyendo un clima de confianza para esta socialización, las maestras desde el inicio fueron escribiendo su experiencia. En el primer encuentro de especialistas y maestros en noviembre de 2000 (Oaxaca) nos mostraron que son usuarios de la escritura al plasmar sus vivencias con su grupo y socializarlas en diferentes espacios.

Profesora: Isabel Minerva Ortiz Mendoza

Escuela primaria "Águiles Serdán"

Grado: 1º Grupo: A

San Pedro Totolapa Tlac., Oax., 9 de noviembre de 2000.

En el grupo que por estos dos años atenderé he notado en mis alumnos muchas regularidades, tanto en la edad como en la estatura, condición económica y socio-cultural, su asistencia a preescolar, etcétera. Pero lo que más me agrada de él, es percatarme de qué lo hace diferente: Juan Manuel es un niño que empieza a identificar la relación sonoro-gráfico; hijo de padre desconocido, y su mamá trabaja en el norte, vive con su abuelita, pude notar el momento en que quería

quedarse rezagado, me intrigó su actitud que hasta allí había llegado y ya no podía avanzar, me lo decía su mirada, los demás iban a escribir como pudieran una lista de animales, todos empezaron muy contentos, menos él: movía la cabeza de un lado para otro, veía escribir a sus compañeros, entonces se acordó, como un chispazo, que en un libro había leído nombres de animales, recurrió a él, copió a escondidas, yo hacía que no veía lo que hacía, me pasó su trabajo muy bien hecho, lo felicité y él se alegró mucho, creyó que me estaba engañando y le dije: dile a tu amiga que haga lo mismo que tú, porque ya lo estaba haciendo y creían que estaba cohibido, con este comentario tomó nuevos bríos, como me iba a enojar si también consulto los libros cada vez que tengo dudas, y las tengo seguido.

Me encanta tener una alumna como Romualda del Carmen, aunque su escritura haya sido sin control de cantidad, porque es chiquita y su nombre muy largo, porque comprobamos que por ser pequeña su nombre no se escribe con pocas letras. Tiene diez hermanos, vive en el rancho, es muy bonita y platica mucho, aunque a primera vista da la impresión de no ser así, lo hace en voz alta para que todo el grupo la escuche, al hacerlo su cara se ilumina de felicidad, los niños la interrogan también y a todos contesta feliz, pero lo que más se asombra de ella es verla marchar, parece egresada de una escuela militar, en el desfile del 16 de septiembre fue la estrella, el público le aplaudía con emoción y ella inmutable, siempre su mirada al frente y sin perder el paso, enterneció tanto a una señora que días después fue al salón a obsequiarle un par de aretes de oro, se los colocó mientras todos aplaudíamos contentos, considero que no está por demás que se enteren que anteriormente traía todos los días a la escuela un taco con sal, como todos sus hermanos, pero gracias a que platica nos enteramos, y su mamá ahora le prepara chapulines, salsa, frijoles o queso a petición nuestra.

Algunas de las experiencias se recuperan para lecturas posteriores en otros seminarios; y nos muestran los saberes, logros, alternativas y sobre todo la vida del aula. Estas lecturas se están compartiendo con

otras que se están integrando al seminario taller, lo que permite valorar las experiencias escritas, lo que anima a plasmar en papel sus relatos de su trabajo en el aula.

Entre las actividades permanentes que poco a poco se fueron organizando con las maestras se pueden enumerar las siguientes:

- El trabajo con el nombre propio
- El diario de grupo
- El aula textualizada
- La transcripción de los escritos de los niños
- La escritura con ayuda
- La escritura a manera de los niños
- El contacto con los libros de literatura infantil a través de la lectura en voz alta del maestro
- La frase del día

La maestra Gloria empieza a desarrollar por tercera ocasión la experiencia de El diario de grupo como un apoyo para el aprendizaje de la lectura y escritura. Los relatos de las vivencias de los niños, y su ternura, van cautivando la atención de maestros y maestras que empiezan a mirar y desarrollar esta actividad como un recurso didáctico de apoyo para las actividades permanentes de los niños en su proceso de apropiación de la escritura y su convencionalidad.

En una segunda etapa

Los maestros proponen que el seminario debe trasladarse a cada centro de trabajo de los que participamos, para convivir con los maestros, alumnos y padres de familia en la propia comunidad.

La idea es aceptada y se inició el seminario taller itinerante que, durante los siguientes años, recorrió valles, montañas, ríos y escuelas de la zona escolar.

La primera comunidad visitada fue San Luis del Río (2001).

En esta comunidad se realizó el primer encuentro de niñas y niños en junio de 2000, con la finalidad

de reunir a maestros y alumnos (as) para encontrarse de manera placentera con la lectura y escritura. Este evento sirvió de base para el seminario taller, pues los organizadores y maestras participantes observaron que era necesario socializar las diferentes dificultades, limitaciones y saberes que cada uno tenía, y que podían ser enriquecidas en un espacio de comentario. De esta manera, se buscó realizar un segundo encuentro que mostrara otras facetas de la lectura y escritura compartida y vivida desde experiencias gratas, cuyos habitantes de habla zapoteca, con costumbres y tradiciones propias de un pueblo en lo alto de las montañas, nos reciben cordialmente para convivir con una animadora de la lectura, quien nos comparte diversos títulos de libros de literatura infantil. Los niños se divierten, gozan de la transformación de los personajes que, con gran colorido y presentaciones audaces, realizan situaciones cotidianas como ellos, despertándoles diversos sentimientos.

Leer y mirar los libros de Anthony Brown, los de la colección de Willie: *Willie el mago*, *Willie el campeón*, etcétera, maestros y padres de familia nos contagiamos de esta serie de actividades, nos detenemos a buscar imágenes escondidas, a tocar las pinturas, a percibir los olores del relato, y participamos en ellas disfrutando de las lecturas en voz alta de otros y nuestras. Este contacto con los libros y las diferentes manifestaciones de interés y gusto de los niños es un punto a favor que utilizan los maestros, y siembra la idea de una biblioteca de escuela que, con ayuda de la comunidad, irán construyendo poco a poco y que hoy siguen

funcionando, algunas de ellas, con varios de estos títulos.

Como olvidar nuestra estancia en la comunidad de Cañada Guicha, donde se tuvo contacto con niños en condiciones económicas muy diferentes a las de otras comunidades, pero con logros en la lectura y escritura mayores o iguales que los demás niños; lo que nos enseña que se pueden crear condiciones de aprendizaje y de encuentros con la palabra escrita. Los cerca de veinticinco maestros que participamos en este encuentro, con diversas formas de lecturas, muchas de ellas inolvidables por espacio de dos días (tiempo que duraba cada sesión mensual), compartimos los alimentos y las charlas de sobremesa sobre relatos, condiciones en el aula y las comunidades, de cómo se manifiestan diferentes actitudes de los niños hacia los materiales escritos. Nos queda una grata sensación que irá manifestándose en las aulas, compartiendo, a la vez, con nuestros alumnos varias de estas lecturas.

En esta escuela se continúa la actividad de compartir la lectura y los libros con los padres de familia, con ayuda de los maestros y los coordinadores. Esto nos permite comentarle a los padres y madres de familia sobre diferentes y posibles formas de trabajo de los maestros en el aula, de la transformación de las planas por producciones escritas de los niños acerca de diferentes temas que les interesan y que están en el contexto, que son su mundo: animales que les gustan, que conocen, con los que viven; lo que les gusta y disgusta; sus actividades en el campo, la siembra del maguey, del tomate, papaya, del paseo en el río, o de las fiestas de su pueblo, etcétera.

En esta comunidad se realizó el primer encuentro de niñas y niños en junio de 2000, con la finalidad de reunir a maestros y alumnos(as) para encontrarse de manera placentera con la lectura y escritura

Avance gradual de la lecto-escritura

La estrategia de El diario de grupo empieza a demandar nuevas actividades: discutir algunas lecturas, así como compartir experiencias. Luego, viene un segundo momento: El diario personal. Posteriormente los niños recorren el ciclo escolar con la ayuda del adulto, y van dejando ese acompañamiento porque van avanzando en su proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.

En esta segunda etapa del seminario taller itinerante, se cuenta con el apoyo del Fondo de Cultura Económica, lo que permite abrir y disfrutar de espacios de lectura y contacto con libros y cuenta cuentos en la formación de lectores maestros, lectores niños y lectores padres.³ En las muestras de teatro también participaron varias escuelas con maestros y niños, acompañados sólo de algunos padres y madres de familia.

Lo anterior, va tejiendo una red donde el libro es el hilo conductor y de unión entre lectores y la escuela, el aula y la casa.

Las aulas⁴ son visitadas en lo que se llamó apoyo pedagógico; esas visitas permitían conocer necesidades específicas de los niños, avances, actitudes lectoras, manejo de los espacios de las bibliotecas y de los libros.

³ Ciudad de México, enero de 2002. Encuentro de autores de libros de literatura infantil: Francisco Hinojosa Mazour, Alicia Molina.

⁴ Para comprender la práctica docente resulta ineludible mirar la escuela como relaciones de formación de los procesos que ocurren en ella, como el lugar privilegiado de reunión natural y permanente, como el lugar de acción y de formación y como el contexto principal de convivencia y comunicación entre maestros y alumnos. Por ello, se considera que la escuela es el lugar idóneo para la definición de las necesidades de formación y para el desarrollo de la misma en forma colegiada, siendo necesario el trabajo en grupo, ya que mediante el intercambio de experiencias se pueden construir conocimientos de la práctica y para la práctica docente misma.

Apoyo a las maestras:

- Desarrollar secuencias didácticas con el grupo de alumnos del primer grado.
- Realizar filmaciones, grabaciones y fotografías para observar y registrar la clase de las maestras participantes con la finalidad de analizar y contrastar la práctica de los docentes.
- Acercar lecturas teóricas de apoyo.
- Realizar materiales didácticos.
- Reunir una serie de escritos que permitan recuperar temas, lecturas y actividades para plantear en el seminario taller.

Apoyo a las madres de familia:

- Visitar los hogares para dar seguimiento a la actividad del diario, en las primeras etapas para compartir diferentes formas de ayuda.

En cuanto a los recursos de las aulas, como lo fue la conformación de bibliotecas recreativas de literatura infantil, siguieron diferentes formas: unas eran adquiridas por los profesores, otras en cooperación con las madres del grupo, y unas más con la participación de la comunidad escolar y con el apoyo de las autoridades municipales. Estas últimas prevalecen pero todas ellas dejaron una marca de niños que disfrutaban de la lectura a escondidas de los maestros,⁵ que no comparten esta idea de la formación de lectores o el uso de la literatura para recreación, aprendizaje y comunicación.

⁵ Otros factores que a nuestra consideración influyen en los profesores para no compartir con los niños espacios con la lectura recreativa son: el no haber cursado el diplomado de Lectura y producción de textos impartido en la zona escolar en Heno de 1998, no contar con elementos teóricos para ayudar a los alumnos a continuar con su formación lectora, y también por las diferentes posiciones políticas que se encuentran al interior de la zona escolar lo que determina cierta oposición al trabajo de un grupo político.

La formación lectora de las maestras, tanto en la literatura infantil como en la de tipo pedagógico, les proporciona una reconceptuación y una práctica pedagógica que recupera la experiencia de muchos años de servicio, como en el caso de la maestra Minerva, Inés Florida, Gloria, etcétera; herramientas y habilidades con las que van construyendo su propia identidad, como el caso de Lorena, Cristi, Gisela, Luz Ma. Ángela, Claudia, entre otras.

El tiempo avanza y el ciclo escolar 02-03 nos permitió realizar los seminarios con autonomía y al margen de la supervisión escolar.

Haciendo un pequeño recuento de actividades y ejes temáticos que han llamado la atención y que sirvieron de referencia para contrastar, enriquecer y comprender la práctica de los docentes desde la perspectiva sociocultural, el lenguaje integral y el enfoque comunicativo de la lengua podemos mencionar los siguientes:

Ejes temáticos

- La enseñanza, el aprendizaje y el fomento de la lectura y la producción escrita.
- Estrategias del lenguaje integrado.
- Análisis de planes, programas y libros de textos del primer ciclo de educación primaria, SEP.
- La literatura infantil para la animación de la lectura.
- La formación de bibliotecas recreativas e interactivas en el aula.
- Las interacciones y la ayuda entre pares.

Actividades

- Diseño y desarrollo de estrategias didácticas para la lectura y escritura.
- La observación, análisis y reflexión de la práctica docente.
- Socialización e intercambio del trabajo del aula.
- Análisis de videoconferencias de la lectura y escritura.

- La sistematización de la experiencia docente.
- Diseño de materiales y recursos didácticos.

Por otro lado, las maestras que participan se ven confrontadas en algunas escuelas por personal docente que, en lugar de unirse al trabajo con los niños y padres de familia para la formación de lectores y usuarios de la escritura, busca obstruir y desaparecer este trabajo, Varias de ellas cumplieron el acuerdo voluntario de terminar el primer ciclo escolar con sus alumnos y cambiarse a lugares de su interés. Hoy sabemos que continúan buscando espacios de formación y de socialización de su práctica como una estrategia de mejoramiento y enriquecimiento del trabajo en el aula.

La participación de las maestras nos ayudó a superar varios obstáculos que algunos directivos y supervisores siempre impusieron para las reuniones mensuales de los seminarios, reuniéndose los fines de semana; aunque se ha visto reducido por las limitaciones y porque la supervisión no quiere perder el control total de las acciones que se realizan en la zona escolar, pero no colabora, en los espacios donde su propuesta directa no aparece, pues consideran que los maestros nos son propositivos y tenaces de continuar con la formación que parte de sus interés y dificultades. Un motivo más ha sido la constante movilidad de los supervisores contra la permanencia de las maestras en el equipo de trabajo, en la zona escolar y en sus comunidades. De tal forma que lo que se lograba de adelanto, de negociación, cierta colaboración y compromisos con un supervisor, se perdían con la llegada de uno diferente, que desconocía automáticamente cualquier compromiso de su antecesor.

El desarrollo del seminario taller itinerante continúa con algunas dificultades en tiempos y materiales, pero se ha disminuido en forma drástica, y con mucha nostalgia, la visita de apoyo pedagógico, por no estar en activo en la zona escolar.

En San José, los niños extrañan los espacios de encuentros con otros alumnos de las comunidades, la venta de libros, a los cuenta cuentos, a quienes los ponía en contacto con mundos nuevos, fantásticos e inimaginables a través de la lectura.

En un reciente seminario realizado en enero de 2004, pudimos observar una característica de las maestras en el desarrollo de la sesión: diferente a la de los primeros años; eran participaciones abiertas, con el aplauso y el ánimo de los demás, con muy pocas observaciones sobre lo que era necesario reorientar o lo que se consideraba que no lo era, de ayuda para los propósitos de que los niños leyeran y escribieran por gusto y con sentido. En estas últimas reuniones, las maestras observaron la práctica de una de ellas en el aula y analizándose en el video respectivo, entonces se dio un diálogo de:

- Observaciones de sí misma.
- Observaciones de las participantes, entre ellas y hacia la maestra que desarrolló la práctica.
- Logros de los niños.
- Requerimientos del aula.
- El apoyo y aportaciones de maestras de mayor tiempo en el proyecto a las de recién ingreso.
- Acuerdos para futuras actividades.

Leamos un segmento de estos diálogos:

Es una sesión a partir de las cuatro de la tarde del día 23 de enero con 6 maestras; se ha observado la clase de la maestra Gisela en el grupo de primer grado, en la escuela primaria de San José de Gracia. La profesora inició la frase del día. La clase se videograbó para ser analizada junto con las maestras asistentes. La maestra Inés tiene cuatro años de partici-



pación en el equipo de profesores de manera continúa, la maestra Gisela dos y el resto de las maestras uno.

Profesora Eloísa: Vamos a ver un video. Se oye y se ve un segmento de las actividades de la profesora Gisela, donde está leyendo y releendo un texto hecho la clase anterior.

Profesora Gisela: Lucía estaba repitiendo y nunca había hecho...

Profesora Eloísa: Sí. Y eso es para ver cómo ayudarla, a ella y a Arturo, e incluirlos, porque los demás están atentos.

Profesora Gisela: Ahorita veía que los que están adelante son los que están participando más.

Profesora Eloísa: Es cambiar a los que están delante a Lucy, Carlos y Arturo.

Profesora Inés: Lo que me gustó bastante y yo creo que también a ti es que los niños, el grupo, están. Me sorprende, me gusta la participación, la disponibilidad que hay en todo momento para trabajar y que es muy bueno en todos los grupos que lo estemos propiciando, porque hay una disposición, porque lo están en ese momento en el que están reventando de toda esa inquietud que tenían de leer y escribir, le están tomando...

Profesora Gisela: Estaba muy confusa la idea, cuando entró este Irineo; entonces todo mundo hacia allá, dije ahí, hacia acá nos vamos.

Profesora Eloísa: Pero la idea del tema no se fue o no se perdió, se recupera la molestia del niño.

Profesora Gisela: La cuestión era trabajar los campos semánticos, bueno, pero no se pudo, para la próxima será.

Es innegable que niñas y niños cada día nos

muestran y nos llevan por aprendizajes diversos. Por mencionar algunos:

- El uso de pestañas para la escritura del niño (en los diarios de grupo y personal) privilegiando la del niño sobre la del adulto.
- El manejo de espacios específicos de la lectura de libros de literatura infantil, no sólo en el primer grado, o cuando éstos logran las habilidades comunicativas.
- Que son capaces de leer de manera autónoma teniendo los espacios y los libros a su alcance.
- De interesarse en libros que leen por capítulo cuando se les comparte con emoción y sincero afecto muchas de estas lecturas, o que ellos mismos encuentran.
- Que algunos niños no gustan de que se les repita muchas veces un mismo cuento, sin que esto se evidencie de que no les gusta la lectura o el cuento en sí, sino más bien es una evidencia de otra característica especial: la de ser narradores de las historias que leen o van creando.
- Que las niñas y niños gustan de los libros por diferentes motivos: los dibujos grandes y llamativos, los colores, los inicios del relato, la relación de la trama con su vida, por la forma en que se los comparten y que además son muy observadores de muchos detalles ilustrativos o de argumento.
- Cuando a los niños se les da afecto, además de condiciones de aprendizaje, ellos responden con más entusiasmo y aprovechamiento a la lectura y actividades de aprendizaje, y con el doble de ternura para con las maestras y animadores de la lectura.

Lo construido

- Los profesores desarrollaron un compromiso con su labor docente, su grupo y comunidad, y a pesar de tener opciones de cambio la mayoría no accedió a él, pues continuaron con su grupo a segundo grado, ahí pudieron brindar ayuda a aquellos alumnos

que tenían un poco de dificultades para leer y escribir.

- La dedicación para la planeación de sus actividades con apoyo de las madres de familia.
- El empeño y cariño para desarrollar su trabajo con los niños en el aula.
- La disposición de aprender de los niños, de otros compañeros, de los autores, etcétera.
- El contrastar su práctica con la teoría, para enriquecerla y compartirla.
- Se nota una reconceptuación hacia la lectura por placer y por iniciativa de los maestros, los niños y padres de familia acerca de libros leídos y cómo se observa y cómo los comparten.
- Se apoyan unos a otros tanto en el centro de trabajo como con otras escuelas, a través de los intercambios pedagógicos.
- Se entusiasman con las acciones lectoras y escritoras de los niños y la confianza que les brindan los padres en su mayoría.
- Se valora y se reconoce su trabajo por los compañeros participantes, por algunos directivos, pero sobre todo, por los niños, los padres, o tras instituciones como la UPN: el FCE, entre otros.
- Participan en la solución de las necesidades y desarrollo de actividades del proyecto en la medida de sus posibilidades.
- Muestran indicadores de lectores, al aportar parte de su economía para la compra de materiales de lectura para sus alumnos y escuelas, lo mismo que han hecho una labor hacia la comunidad para contagiar este ánimo de adquirir un acervo de lectura acorde a los intereses de los niños.
- Socializan su experiencia en forma oral y escrita.
- Empiezan a organizar proyectos de trabajos por grupos paralelos, o por escuela, en función de compartir el gusto por la lectura y la escritura.
- El cambio de las planas y la repetición de sílabas por la lectura de cuentos y la creación de sus propios textos.

La experiencia es rica, fructífera y de mucho estímulo, pero requiere de mejores condiciones económicas y laborales para que se incorporen más maestras a las actividades de la metodología de trabajo, de la colaboración de supervisores y directivos para realizar planes de trabajos por escuelas para incentivar en los niños ese espíritu de aprender y recrear placenteramente la palabra escrita con ellos, con otros y para otros.

Pero que reflexiones nos deja esta experiencia. Un propósito general al emprender este recorrido con las maestras, niños, padres de familia y colaboradores era que la lectura y escritura dejara de ser sólo una obligación de enseñar al niño el mecanismo de la lectura y escritura, sin mayor significación, importancia o relevancia para los alumnos.

A esta preocupación, justa, necesaria e insustituible, era necesario el ingrediente: que los niños recorrieran este sendero de apropiarse de las habilidades de la escritura y de la lectura con experiencias significativas donde leyeran su propio mundo, ese mundo⁶ que conoce antes de pisar un salón de clases y que la literatura infantil, que en estos últimos veinte años ha tenido una gran investigación y desarrollo, nos sirviera como un recurso para que los niños ingresaran a mundos de la fantasía que ya poseen y que sólo es necesario ampliarla.

Con los animadores del Fondo de Cultura Económica y con los libros intentamos de manera compartida que los maestros y maestras miraran con otros ojos el enseñar y propiciar el aprendizaje de leer y escribir. Es sabido que los conceptos y las reconceptualizaciones tienen sus procesos mentales y de socialización, por lo que en los primeros años se hablaban de los conceptos y en los siguientes se modificaron costumbres, moldes, rutas, materiales escritos, espacios en las aulas, etcétera. La diversidad del grupo, de formación docente inicial, así como

el acceso y disposición a nuevos canales formativos, originó dos o tres grupos de maestros dentro del equipo de trabajo —no de manera convencional, más bien a fin de análisis, por los que escribimos este ensayo. Uno que se comprometió a fondo con esta propuesta y se alimentó de éste y otras estrategias formativas; un segundo grupo que permanece pero que requiere de apoyo de espacios para continuar su proceso de formación lectora de literatura infantil y pedagógica, y el último que desistió, por diversas razones, de continuar en el camino.

A cuatro años de este recorrido vemos que sigue la angustia de que los niños aprendan a leer y escribir y sobre la actividad de la formación de lectores; pero y este es un reto presente.

Intentan leer a Delia Lerner, quien dice que las prácticas de la lectura y escritura no sean tan sólo escolarizadas sino que también pasen a ser prácticas sociales no dejando su origen, sino equilibrando estos dos ejes de propuesta perspectiva, no sólo en los planes y programas sino también en la formación permanente colectiva y acompañada con los maestros y maestras.

Quedan muchas preguntas para el debate, el análisis y la introspectiva:

- ¿Se acercaron los materiales escritos a los niños desde el criterio selectivo del maestro, o era necesario incluir a los niños desde diferentes mecanismos?
- ¿Estamos leyendo con las maestras, niñas, niños y padres de familia para ser ciudadanos alfabetizados o también para que la lectura sea un medio de argumentación, de defensa, de liberación, de aprendizaje, de recreación, de superación de manera permanente no como actividad sino como actitud? @

⁶ Nos referimos a su contexto.

Desde los mesabancos



COMENDAR
 YO les recomiendo este libro. Tiene tres historias: Nuestra querida fantasma, la momia de la casa roja, los perros de la brujita y misterio en la carrefera. Yo les recomiendo más misterio en la carrefera porque cuando vienen de un balneario se les descompuso su carro y un fantasma los ofudó.

Gustavo Rodriguez Ramirez



icompra ya el libro
 del autor de
 Oscar Wilde
 es el mejor trae los cuentos:
 el modelo mimonario
 El Principe Feliz
 el fantasma de cartervide
 capitulos 1-2-3-4-5-6-7
 el piquante epistola
 y muchos mas....
 compralo ya en:
 la provera
 cuesta= 33 Pesos

El enseñante en un contexto educativo multicultural: retos del trabajo escolar con la población infantil jornalera migrante

Teresa Rojas Rangel

“Y ahí en nuestra escuela primaria se asomaban pequeñas caras, rostros que apenas dejaban la niñez para convertirse en maestros con adolescente sonrisa. Maestros sin zapatos, piel y llenos de lodo dispuestos a cargar en la espalda a los niños migrantes. Pero ese día de lluvia y lodo, como muchos otros los niños no asistirían a la escuela”

Guillermo Primero

Este artículo tiene como propósito presentar algunas de las problemáticas más significativas que enfrentan los maestros y los instructores comunitarios en Sinaloa, una de las zonas agroindustriales más importante, receptora de población jornalera migrante.¹ El objetivo es identificar algunas de las particularidades más relevantes que adquiere la relación didáctica signada por el pluriculturalismo que caracteriza a los espacios escolares donde se atiende a la población infantil jornalera migrante, espacios escolares donde la educación intercultural se vuelve un imperativo de pertinencia, calidad y equidad educativa, a fin de avanzar hacia una educación más democrática e incluyente.

Estas reflexiones son una línea de análisis que se elaboran a partir de hallazgos construidos a lo largo de una aventura apasionada por descifrar la problemática educativa de la población infantil migrante. La que se inició en 1997 mediante nuestra participación en la elaboración del diagnóstico psicopedagógico de la problemática educativa del niño migrante (Rodríguez, *et al.*, 1997) que se utilizó en el diseño de la propuesta de la Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante (MEIPIM), en el Consejo Nacional de Fomento Educativo

¹ En una investigación realizada en Sinaloa, en 151 campamentos (de 193 registrados) se reporta que en la temporada agrícola de 1999-2000 se registró una población de más de 120 mil jornaleros, de los cuales 58% son indígenas. Rodríguez, P. Beatriz y Corrales, B. Antonio. *Los hijos y las hijas de jornaleros agrícolas en Sinaloa. Diagnóstico sobre el trabajo infantil y su contexto*, Secretaría de Planeación y Desarrollo, Gobierno del Estado de Sinaloa, México, 2000.

(Conafe). Problemática que aún sigo investigando, donde una de las aristas de análisis ha sido el estudio cualitativo de los contextos y las condiciones socio-culturales en las que se efectúa el proceso de escolarización de estos infantes (Rojas, 1999).

Por la naturaleza del objeto de análisis se ha requerido de una metodología interpretativa. Lo que ha implicado el uso de técnicas de recopilación de datos que permitan acceder directamente a los sujetos en estudio; entre otros, a los instructores comunitarios y maestros que instrumentan los programas de educación primaria para esta población infantil. Para recabar información se utilizaron *entrevistas abiertas* con el fin de recuperar las representaciones, los significados y el sentido de las acciones de los protagonistas centrales de la problemática.

Considero importante señalar que cada uno de los problemas que se presentan en este artículo constituyen en sí mismos posibles líneas de investigación específica. Por otra parte, cabe puntualizar que las reflexiones que sobre ellos se construyen son conjeturas provisionales que son útiles para continuar aproximándonos en la comprensión de una realidad tan compleja, multifacética y difícil de aprehender, como lo es la situación educativa de las niñas y los niños jornaleros migrantes.

EL PLURALISMO CULTURAL DEL ESPACIO EDUCATIVO MIGRANTE²

La relación didáctica es en principio una relación humana e interpersonal determinada por intencionalidades comunes (la de enseñar y la de aprender) en un tiempo y en un espacio dado (el salón de clases). Tiempo y espacio que traducimos en un “aquí” y un “ahora” como marco y lugar, donde se interrelacionan

² Parte de los referentes empíricos con los que se estructura este documento también fueron utilizados para caracterizar las “Actitudes, comportamientos y estilos de aprendizaje de niñas y niños migrantes en el trabajo educativo” en *Educación intercultural. Una propuesta para población infantil*, Conafe, 1999.

diferentes mundos de significaciones históricamente acumuladas y socialmente construidas. Cada niña y niño jornalero migrante es un sujeto portador de una herencia cultural y una historia propia, y cuya identidad de origen se recrea permanentemente por las variadas experiencias producidas en su vida como trabajador y como migrante (Medina, 1999). Ello hace del espacio escolar un lugar de interacciones sociales específico, un lugar de encuentro y negociación cotidiana entre múltiples y heterogéneas diversidades étnico-culturales, atribuyendo de sentido y de significatividad los comportamientos, los valores y las actitudes de los sujetos en la relación educativa que establecen.

El concepto de interculturalidad se refiere a una “transvaloración” realizada por una persona o grupo social, “...como esa vuelta sobre sí mismo de la mirada previamente informada por el contacto con otro y decir que constituye en sí misma un valor, mientras que por lo contrario no lo es” (Todorov, 1988). Es la posibilidad de mirarse en relación con los otros a partir del conocimiento de sí mismo, esto implica el reconocimiento del otro en condiciones de igualdad y la valoración positiva de la diferencia. Ante la diversidad cultural expresadas en los salones de clase, la tolerancia, el reconocimiento y la valoración en condiciones de igualdad son principios fundamentales para garantizar una intervención educativa. En una política educativa incluyente preocupada por atender la diversidad cultural, la interculturalidad es el eje transversal (Gigante, 1999, 11), y le corresponde al docente transformarse en un constructor de espacios de interculturalidad (Czarny, 1995; 1997). El enseñante debe de ser capaz de reconocer con tolerancia y respeto las diferencias culturales de las niñas y niños migrantes, de tal forma que el “*ser diferente*” no sea una condición para la exclusión sino una fuente de riqueza para el intercambio y el aprendizaje.

La multiculturalidad es una característica predominante en este contexto educativo.

LOS GRUPOS ESCOLARES SON ÉTNICA Y LINGÜÍSTICAMENTE HETEROGÉNEOS

En un mismo espacio escolar llegan a convivir hasta cuatro diferentes culturas indígenas (zapoteca, mixe, náhuatl y triqui), sin contar con la presencia de la cultura dominante. Heterogeneidad que se amplía lingüísticamente si consideramos la presencia de niñas y niños bilingües y hablantes del español.³

Los instructores comunitarios y maestros en las zonas receptoras coinciden en considerar al niño migrante como un niño “diferente”, comparándolo con los niños jornaleros que migran de su misma región “Estos niños son muy vergonzosos, casi no se desenvuelven...pues su forma de aprender es muy diferente, porque el niño [de Sinaloa] ya tiene más aprendizaje, y ellos no... los de Sinaloa son más luchones”. (Instructor comunitario, Campo Dificultades, Sinaloa.) La imagen generalizada del niño migrante es una mezcla entre la descalificación y el reconocimiento de un niño en carencia, que posee una serie de disposiciones y atributos particulares: “*Los niños que vienen de otros estados como Oaxaca, Guerrero, Veracruz, al llegar al estado de Sinaloa presentan una característica, primero de padecimientos al medio geográfico, entonces cuando llegan a un plantel educativo, empiezan a tener roces con sus amigos, por que en ellos hay un aislamiento muy negativo, porque la forma de*

vestir, el tono de voz, la disciplina que presenta la escuela, el maestro, ven al maestro de una manera diferente”. (Maestro, SEPYC, Sinaloa.)

Los instructores comunitarios y maestro describen a las niñas y los niños dentro del salón de clase como “inquietos”, “traviosos” e “impulsivos”. Desde su socialización primaria, por su origen indígena, se han formado como personas de trabajo: “Se enseñan mientras siguen a sus mayores en la jornada diaria, donde descubren el valor del trabajo como acción solidaria y colectiva, que es aprender mediante la acción a resolver y a participar en las labores y necesidades locales...” (Gómez, 1997, 79). Por otra parte, la necesidad de adaptarse a las diferentes condiciones y formas de vida de la migración, así como a la cotidiana exigencia para cumplir con la faena y llenar un determinado número de baldes de jitomate como condición objetiva de sobrevivencia diaria, han influido en la conformación de una subjetividad que se manifiesta en un constante hacer; “La experiencia comunitaria demuestra que saber es hacer y de esa manera los aprendizajes adquieren para el infante y su comunidad un valor concreto, representan una herencia, un don, que le dan sentido y atributo...” (Gómez, 1997, 79). Tal como quedó sentado en *Educación Intercultural. Una propuesta para la población infantil migrante* (1999), al caracterizar las diferencias culturales y la discriminación en el aula: “La expresión de las diferencias culturales y lingüísticas en el salón de clase, en la medida en que no son asumidas como una diferencia cultural aparecen como sinónimos de trasgresión a un modelo de comportamiento idealizado por el enseñante (Conafe, 1999, 53).

Otros rasgos que se atribuyen a estos infantes son “la timidez”, la “lentitud”, “lo callados”, lo “vergonzosos”. Las niñas y los niños son “callados” ante lo desconocido, y se aíslan individual o en forma grupal, mostrando actitudes de recelo y desconfianza ante exigencias de comportamientos que les son ajenos culturalmente, “Los niños, los jóvenes

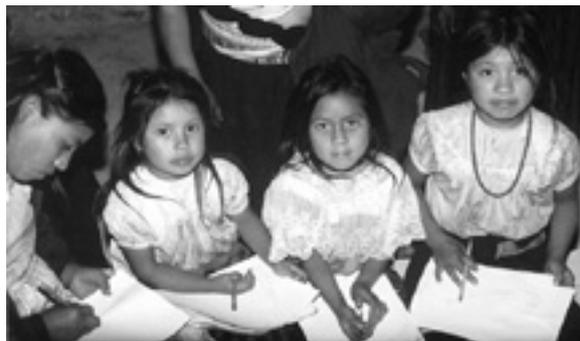
³ Según reportes del Instituto Nacional Indigenista (INI), los grupos indígenas cuyos miembros migran con mayor frecuencia son (de mayor a menor porcentaje): zapotecas de Oaxaca; mixtecos de Guerrero, Oaxaca y Puebla; mazatecos de Oaxaca; otomíes de Hidalgo, Estado de México, Querétaro, Puebla y Veracruz; nahuas de Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Veracruz y San Luis Potosí; chinantecos de Oaxaca; totonacas de Veracruz; kanjobales; mazahuas del Estado de México; choles de Chiapas; purépechas de Michoacán; mayas de Campeche, Quintana Roo y Yucatán; y mixes de Oaxaca. Para el año 1995 estos grupos étnicos representaron el 84.67% de los migrantes indígenas en todo el país. Rubio, Miguel A. *et al.*, *La migración indígena en México, Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México*, Instituto Nacional Indigenista – PNUD, México, 2000, p. 24-25.

y adultos... se relacionan con los otros sin palabras, sin preguntas: observando. Culturalmente se considera un atributo de persona sabia hacer del silencio un espacio amplio de observación; de esa forma la niñez se introduce al conocimiento comunitario, a las prácticas, la tradición y la costumbre” (Gómez, 1997, 61).

La explicación a la percepción de que *son “lentos”* en las actividades escolares supone la comprensión de una realidad psicológica, social y cultural con significados específicos que se han constituido en el niño migrante. “Los procesos cognitivos no existen fuera de las condiciones socioculturales [materiales] en las que opera.” (Luria, citado por Rogoff, 1993, 84). Han dado como resultado la adquisición y uso diferente de un conjunto de destrezas y habilidades cognitivas, las cuales son altamente valoradas bajo criterios y valores implícitos en el contexto sociocultural del niño jornalero migrante, producto de las prácticas sociales hegemónicas en un determinado grupo social y en una determinada cultura.

Las condiciones que predominan en la vida del niño jornalero migrante se caracterizan por su participación en la actividad productiva, como el eje alrededor del cual se desenvuelve su vida familiar y la social. Las demandas de adaptación de su estilo de vida, caracterizada por la movilidad y el trabajo, propician el desarrollo de ciertas habilidades físicas y psicológicas en detrimento de otras. Ejemplo de ello es el que refiere al desarrollo de ciertas habilidades motoras (gruesa y finas), las cuales son una condición indispensable para realizar sus actividades laborales y para mostrar una actuación más competente al interior de su grupo de referencia (jornaleros migrantes).

Baste con observar tan sólo unos minutos a niños pequeños, hincados desyerbando o cortando tomate entre los surcos, para observar la habilidad de movimiento con la que desplaza su cuerpo y la agilidad de sus manos para cortar las hierbas y hortalizas, previo



ejercicio cognitivo de la selección y la clasificación. A más surcos limpiados o más baldes de tomates recolectados, mayor ingreso económico y mayor reconocimiento social (como jornalero migrante) en su familia y en su comunidad: “Para comprender el desarrollo cognitivo es necesario tener en cuenta los problemas particulares que los niños intentan resolver y su significado en la cultura.” (Rogoff, 1993).

Estas destrezas y habilidades expresadas en términos motores (que integran áreas de desarrollo físicas, cognitivas y socio-afectivas), en una *aparente paradoja*, parecen no existir cuando se enfrenta al niño jornalero al uso de ciertos instrumentos intelectuales, como el empleo de las herramientas escolares como la lectura y la escritura. “La escritura es pobre y lenta a pesar de su interés, presenta dificultad para ajustarse al tamaño, el romper la punta del lápiz debido a la presión ejercida, borrar con frecuencia al darse cuenta de la imprecisión de los trazos, son algunas de las características observadas en el trabajo escolar...” (Álvarez, 1997, 200).

Los niños migrantes y los propios padres de familia expresan un claro interés por que los niños aprendan a *hacer cuentas*. Los niños manifiestan una serie de habilidades de pensamiento matemático relacionadas con las características y naturaleza de su actividad laboral. Necesitan saber cuántos baldes llenaron o cuántos surcos desyerbaron, requieren saber cuánto deben a la tienda para que no los “hagan guajes”, o bien tienen la demanda de ayudar a su padre (en la mayoría de los casos analfabetas) a llevar las cuentas de la escasa economía familiar. El niño no necesita de un lápiz y un cuaderno, las cuentas las realiza mentalmente, y para ello a autogenerado toda una serie de habilidades que lo orientan en su actuación y en la resolución de problemas que se le presentan en su entorno inmediato. Habilidades que ha desarrollado al margen del acercamiento o apropiación de ciertos *códigos restringidos* que son los escolares. Y a los cuales sólo es posible acceder por

medio de los procesos de escolarización, como es el uso de los algoritmos convencionales.

Esto nos lleva a reconocer un conjunto de conocimientos previos existentes, adquiridos por medio de aprendizajes espontáneos en su socialización primaria y por sus condiciones de vida previas a su escolarización y que están signadas, en buena medida, por la movilidad y la participación en actividades productiva laborales desde muy temprana edad.

Estas condiciones de vida han generado en el niño jornalero migrante un conjunto de aprendizajes autónomos o aprendizajes informales por medio de la observación de los adultos y de su participación directa en actividades vinculadas al sustento básico familiar y comunitario, y que lo identifican, que le permiten auto reconocerse, y que le dan sentido de pertenencia al niño como miembro de su grupo social, donde el trabajo y la movilidad constituyen su cotidianidad, y es el centro de aprendizaje y de interacciones sociales y ambientales con los que conforma un capital cultural específico y una cosmovisión del mundo.

Esto le exige al agente educativo una mayor capacidad de adaptación, de tolerancia y respeto frente a las diferencias culturales, sociales y lingüísticas para poder lograr que la negación a estas diferencias no se convierta en un mecanismo que dificulte la permanencia y logro escolar de estos infantes en la escuela, obstaculizándoseles así también la oportunidad de acceder a otros beneficios sociales y económicos: “La discriminación por acceso a la educación sigue siendo un factor central de reproducción de la pobreza, y refuerza la discriminación por etnicidad. Construir un sistema educativo más igualitario, actualizando la educación y elevando sustancialmente su calidad en los establecimientos donde concurren los sectores más pobres, es la herramienta que permite difundir con mayor profundidad los códigos de modernidad entre toda la población.” (Hopenhayn y *et al.*, 1998, 116). Hay una conciencia generalizada sobre la importancia de la educación, particularmente de

la educación básica, para la transformación justa y equitativa de la sociedad (CEPAL, 1990). Ello implica nuevas exigencias a los sistemas educativos y sus actores, una de ellas es la democratización de la escuela a través de estrategias que permitan contrarrestar los efectos de una escuela que históricamente ha sido excluyente.

LOS SALONES DE CLASE: UN ESPACIO DE LUCHA POR SUPERAR LAS DESVENTAJAS

El instructor comunitario y el maestro que atiende a la población infantil migrante representan hoy la personalización del maestro característico de la escuela rural mexicana. Maestro, que a pesar de no contar con las condiciones necesarias para realizar su trabajo, buscaba formas para ayudar a cumplir con un derecho humano universal: la educación de los niños. Al igual que los maestros rurales de principio del siglo pasado, la principal fortaleza es el estar obstinado en atender la demanda de un niño que, a pesar de no contar con el servicio del agua, llega bañado, el pelo mojado y recién peinado para poder presentarse en su salón de clase. Un niño y una niña que caminan descalzos, pero con una mirada de esperanza y reto en los ojos, donde expresa una aspiración sostenida, no obstante sus deprimentes condiciones de vida: *“yo quiero aprender ...que alguien me enseñe”*. (Niño migrante oriundo de Tlapa Guerrero, campamento el Batán, Sinaloa, véase Conafe, 1999, 52-53.)

Sin embargo, a pesar de su vocación, las debilidades del enseñante son múltiples ante la complejidad de las exigencias que enfrenta. En contraste con lo que sucede con los instructores comunitarios y maestros que trabajan en comunidades estables, estos agentes educativos enfrentan la necesidad de adaptarse a la diversidad de universos y redes sociales que caracterizan no solamente al espacio escolar, sino además al mundo social y cultural de los albergues y campamentos.

En una entrevista sostenida con un capacitador tutor comentaba:

Ya había yo trabajado con niños, pero niños de comunidad, y me gustó mucho trabajar con niños migrantes porque es muy bonita la labor, aparte de que el niño se entera de las costumbres de ellos, aprenden uno de las costumbres de ellos... Bueno, pues, la principal, era la forma de vestir. Los chiapanecos usan un vestido muy florecente, un verde muy llamativo, un rojo, luego casi todas las mujeres andan vestidas igual, son las chiapanecas. Los mixtecos usan también un colorido, un rosa muy subido, pero siempre es un, cómo le diré, es un floreado, un estampado, así se distinguen ellos. También usan muchos collares, pulseras, son costumbres que ellos traen, tradiciones. El día de muertos, ponen así: hacen una tumba y ponen comida real, según porque dicen que vienen los muertos a tomar esos alimentos, también, hacen un baño, es como un horno y dicen ellos que se meten ahí y se curan que le sacan todos los malos espíritus ¡ah! ¡Bueno, no sé! El baño, lo pueden hacer, bueno en el campo donde yo estaba, estaba un tren, hicieron un hoyo y ahí hicieron una pila así como de piedras un horno y en el horno metían o sea prendían lumbre a que se calentaran las piedras, ya que estaban al rojo vivo las piedras echaban agua con las hierbas y ellos se metían ahí completamente desnudos y tapaban el pozo o el horno y ahí se bañaban ellos a vapor y ahí se sacaban ellos las malas vibraciones. También se metían ahí las mujeres embarazadas, se metían ahí, según para que se les facilitara el parto. ¡Pues hay muchas costumbres! (Capacitador tutor, Campamento “La Pequeña Joya”, Sinaloa.)

Los instructores comunitarios y los maestros de los niños migrantes son jóvenes sin experiencia laboral y con una escasa formación académica (en su gran mayoría). Refiriéndose al perfil de los instructores comunitarios del Conafe, Justa Ezpeleta señala: “... se cuenta con jóvenes cuyo perfil académico resulta, en principio, marcadamente débil. Sus condiciones de socialización y educación no han sido las más favorables para constituir un experimentado lector

o productor de textos escritos o un hablante competente en diversos registros orales, ni para dotarlos de hábitos de indagación intelectual, como la búsqueda o exploración de materiales, requeridas para su desempeño...” (Ezpeleta: 1997, 10).

Al inicio de cada ciclo escolar se les capacita por un tiempo breve y se refuerza esta capacitación con reuniones periódicas a los largo del ciclo escolar. Sin embargo, realmente su formación la adquieren durante el desempeño de sus actividades como maestros. Es mediante una cotidiana búsqueda como descubren y conocen las formas para enfrentar los retos que implica el trabajo educativo con la población infantil jornalera migrante:

... Yo opino –comenta un instructor comunitario–, que la persona que tiene un grupo de migrantes debería de ser más capacitada, debería de tener un aprendizaje más elevado, pues uno les ofrece lo que le educaron, lo que puede, lo que le entiende, más que nada. ¡Pero es la misma! Uno no entiende las cosas igual a como deben de ser, se las arregla como puede... se le acaban las armas. ¿Qué hago ahora?, ¿qué les doy?, ¿qué les digo? Lo que se me va ocurriendo. ¡Pero no!, necesitamos ser más capacitados por lo que uno va hacer, a enseñarles. Les enseñamos, pues, lo más básico, que los números, las vocales, todo eso... ¡Pero creo que necesitamos más! (Instructor comunitario, Conafe, Campamento “San Marcos”, Sinaloa).

Los instructores comunitarios y la mayoría de los maestros reciben una remuneración, que es más simbólica, y muy poco significativa en lo económico. Lo que les sostiene, aparte de sus atributos personales y su vocación de servicio, es un fuerte deseo por contribuir en “algo” a mejorar el mundo de carencias y privaciones de las niñas



y los niños migrantes. Cuando en términos de justicia social, según R. W. Connell: “El trabajo en las escuelas para personas desfavorecidas representaría el nivel más elevado de la profesionalidad, y no una obligación desagradable que hay que cumplir en el camino hacia esfuerzos más gratificantes.” (Connell, 1997, 89.)

A MANERA DE CIERRE

Las problemáticas anteriormente expuestas exigen, cada una, un análisis más amplio y cuidadoso por las implicaciones educativas que encierran. Para realizarlo, en principio hay que partir por el reconocimiento que merecen los instructores comunitarios y maestros que han asumido con compromiso y responsabilidad el reto que significa la atención educativa de las niñas y los niños migrantes, y que cotidianamente tienen que realizar un esfuerzo permanente para que estos infantes puedan aprender.

Posterior a este reconocimiento, como producto del análisis de estas problemáticas aparecen dentro de muchas necesidades, una demanda imposible de soslayar: la necesidad de la formación de los enseñantes. Hay la exigencia urgente de formar docentes para la atención de este grupo social. Esta formación forzosamente debe tener como objetivo fundamental formar un maestro capaz de enfrentar y coadyuvar, desde el salón de clase, la lucha contra las desigualdades de las que son objeto esta población. Esto asociado a la creación de mecanismos de ajustes salariales significativos que ayuden a la revaloración social de los maestros. Esto significaría, en términos de igualdad y de equidad, un gran paso para el reconocimiento de la diferencia y de la heterogeneidad desde un ordenamiento que no sea meramente discursivo, y permita avanzar hacia una “discriminación positiva”. Discriminación positiva que no es otra cosa que dar mejor atención a los que menos tienen.

Estas acciones articuladas en un proyecto pedagógico que tendiera a modificar las prácticas y la propia función de la escuela, dirigida a poblaciones altamente diferenciadas como la población migrante. Se trata de fortalecer una nueva escuela, donde cada salón de clases pueda adquirir una identidad particular construida a partir de la heterogeneidad de los alumnos, maestros y la comunidad en general.

La atención educativa para los niños y las niñas migrantes implica pensar en una pedagogía de la diversidad, la cual según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez es: "...un reto a la organización de todo el sistema de educación, exigiendo una reconversión de estructuras, *currículum*, funcionamiento y mentalidad que arropa el sistema vigente, porque la idea de la obligatoriedad y del *currículum* común se inserta en un sistema que no fue pensado para eso, sino para responder a la diferenciación social existente" (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992). Para poder contribuir desde la escuela a contrarrestar la desigualdad. Desigualdad donde los instructores comunitarios y maestros son producto, ellos mismos, de una mirada estigmatizadora. La mirada de una escuela que no reconoce positivamente las diferencias, que no respeta al otro pero que si excluye y afianza el círculo de la pobreza. @

BIBLIOGRAFÍA

- Connell, R. W., *Escuelas y justicia social*, Ediciones Morata, Madrid, España, 1997.
- Conafe, Educación Intercultural: *Una propuesta para población infantil migrante*, Conafe, México, 1999.
- Czarny, Gabriela V., *Acerca de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública en la Ciudad de México*, Tesis de maestría, DIE-CINVESTAV, México, 1995.
- , "Los maestros como constructores de interculturalidad en una escuela pública de la Ciudad de México", en *Indígenas en la escuela*, María Bertely y Adriana Robles (coords.), COMIE, México, 1997.
- Ezpeleta, Justa, *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria. Lineamientos para un nuevo modelo*. Fuenlabrada, Irma y Eduardo Weiss (coords.), DIE, CINVESTAV-IPN. Mecanografiado, México, 1997.
- Gimeno Sacristán, José y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, España, 1992.
- Gómez, Maritza M., "Los aprendizajes comunitarios en los altos de Chiapas", en *Indígenas en la escuela*, María Bertely y Adriana Robles (coords.), COMIE, México, 2000.
- Medina, Patricia, "Mensajes de la tierra fragmentada: caracterización del conocimiento jornalero migrante y supuestos sobre el proceso pedagógico de aprendizaje infantil", en *Indígenas en la escuela*, María Bertely y Adriana Robles (coords.), COMIE, México, 1997.
- Rodríguez, P. Beatriz y Antonio Corrales B., *Los hijos y las hijas de jornaleros agrícolas en Sinaloa. Diagnóstico sobre el trabajo infantil y su contexto*, Secretaría de Planeación y Desarrollo, Gobierno del Estado de Sinaloa, México, 2000.
- Rodríguez, Lucía, Teresa R. Rojas, Laura M. Álvarez y M. de los Ángeles Huerta, *Diagnóstico psicopedagógico de la problemática educativa del niño migrante*, Conafe, Documento mimeo, México, 1997.
- Rogoff, B., *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós (Cognición y desarrollo humano/27), Bs. As., 1993.
- Rojas, Teresa, *La problemática educativa en educación primaria de la población infantil agrícola migrante*, UPN, Documento Mimeo, México, 1999.
- Rubio, Miguel A. et al., *La migración indígena en México. Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México*, Instituto Nacional Indigenista-IPN, México, 2000.
- Todorov, T. et al., *Cruce de cultura y mestizaje cultural*, Ediciones Júcar, Madrid, 1988.

La población infantil jornalera migrante

*Rigoberto González Nicolás**

Del paraje casi desértico se levanta una polvareda de la cual no hay ni dónde protegerse en las improvisadas casas de campaña apenas cubiertas por plásticos. Corren todos los habitantes del campamento, incluida Natalia Chávez Vázquez, migrante mixteca de Metlatónoc, Guerrero, que ha llegado a esta árida región –en Santa Cruz, San Luis Potosí–, y ha sido jornalera desde los ocho años, ahora tiene 15. Y cuando llueve, nos cuenta, se meten a una tienda grande, donde duermen, porque en los demás lugares que se les asigna para vivir, “se mete toda el agua”. Ahí llevan ya tres meses sin un cuarto, sin luz, y el agua la extraen de un pozo que queda a veinte minutos caminando.

—Aquí trabajo bien; nomás casa no tiene, no hay casa, no hay cuarto para vivir (...) agua no está buena.

Natalia dice lo anterior no en su tradicional mixteco, sino en español. También cuenta que en esta temporada se levanta a las cuatro de la mañana para hacer la comida y luego se va a trabajar al corte de tomate, que le resulta difícil, porque se hacen muy feas las manos y no quiere: “cuando me estoy lavando mi mano no quiere lavarse bien y se hace feo todo, todas mis manos y se duele (...) ¿Qué vamos a hacer? Sí quiero estar en mi casa, allá en mi pueblo, ¿pero dónde voy a agarrar dinero, dinero no hay”.

Habla de su trabajo de niña, y también de sus recuerdos de la escuela:

* El autor ha participado en la coordinación del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes, de la Dirección General de Investigación Educativa de la SEP.

—Me acuerdo que no puedo escribir, no puedo leer (...) ¿por qué me pegaste, maestro? Y ahora no fui a la escuela, y ahora no puedo leer, no puedo escribir y eso es lo que me acuerdo.

Para Natalia, dejar la escuela significó empezar a trabajar desde que era muy niña, pero responde que no le gustaría regresar a estudiar:

—En veces fuimos escuela y pusieron maestro unas letras y él me estaba diciendo: ¡Ey, tú! ¿cómo se dice, Natalia, dime cómo se dice eso?, dijo el maestro conmigo. Y yo no sé cómo se dice nada.

—Maestro, perdóname, yo no sé cómo se dice —me dijo yo con él—. ¿Por qué viene a la escuela si no sabe? —dijo él conmigo. Por eso me pegaste y lloré y agarré mi cuaderno y me fui y estaba enojada mi mamá conmigo.

—¿Por qué no fuiste a la escuela? —dijo ella.

—No, porque el maestro me pegaste (...).

Su madre conoce su derecho y así lo expresa:

—¡Maestro, no le pegue mucho a mi hija, porque yo no le pego y porque cuando mi hija no sabe cómo se dice la letra, por eso que ya eres tú el maestro, tú le dice a ella cómo se dice; tú le enseñas cómo se dice la letra.

—¡Ah! Pues, si ya no va a venir tu hija, pues déjala, pues yo ya no quiero que venga tu hija, porque ella no sabe nada la letra; no sabe leer, no sabe escribir nada —dijo él con mi mamá. Por eso ya no fuimos.¹

El testimonio de vida de Natalia nos obliga a reflexionar en torno a los significados y trascendencia de la escuela, en la vida de las niñas y los niños jornaleros agrícolas migrantes de nuestro país. Esta reflexión pasa por caracterizar los rasgos generales de la escuela que se ha construido desde la marginalidad a partir de los años ochenta para esa población

infantil, influenciada de manera importante por un carácter asistencialista, con graves problemas de rezago material y un frágil programa de formación docente, pero eso sí, con una enorme voluntad de los jóvenes educadores en sus aulas.

Hablar de niñas y niños jornaleros es también hablar de dimensiones éticas y jurídicas. Los derechos de la infancia² se vinculan estrechamente con la política de la enseñanza obligatoria, que en nuestro país se remonta a la historia de la escuela misma. En la formulación de esos derechos no se explicita si el trabajo de los niños entra en conflicto con la enseñanza obligatoria; los últimos documentos emitidos por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) hablan de las “peores formas” del trabajo infantil abusivo, en aras de omitir la importancia de la educación escolar, como parámetro en la definición de esas “peores formas”.³

Esta lectura nos permitirá plantear los alcances de la atención educativa a la población infantil migrante, en el ámbito de las tensiones entre trabajo, escuela y migración. Tal relación cobra vida en los enormes esfuerzos que los educadores invierten en hacer llegar a los niños a las aulas.

Si bien, en la trayectoria de las propuestas educativas para la atención de las niñas y los jornaleros migrantes se ha insistido en las especificidades curriculares como medio para incorporar el tema de la equidad en la calidad de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, aún no se han pospuesto las reflexiones y el diseño de políticas orientadas a problematizar la relación que existe entre no ir a la escuela, o tener un aprovechamiento escolar deficiente, y ser un niño que trabaja (Salazar y Alarcón, 1996).

¹ Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas-UNICEF.

² Convenio 138 de la OIT y la Convención de los Derechos del Niño de la ONU.

³ El Convenio 182 no presupone que el trabajo necesariamente entre en conflicto con la escuela.

LA ESCUELA DE LOS NIÑOS JORNALEROS, LAS TAREAS PENDIENTES

La tarea educativa en el medio rural ha ocupado un lugar importante en la historia de la escuela mexicana, y en las políticas públicas diseñadas desde la Secretaría de Educación Pública. Si bien esta escuela enfrenta hoy día múltiples desafíos para asegurar una educación pertinente y de calidad a sus poblaciones, aparecen nuevas problemáticas cuando se elaboran y se instrumentan propuestas pedagógicas dirigidas específicamente a los hijos de trabajadores jornaleros migrantes en el país.

Las iniciativas y los programas educativos que han planteado algunas respuestas a los problemas derivados de la migración interna, dieron inicio en la década de los ochenta. Una de esas propuestas más recientes ha sido impulsada desde la Dirección General de Investigación Educativa de la SEP. A casi seis años de trabajo en 14 entidades del país que enfrentan el fenómeno de la migración, la SEP tiene al menos cuatro tareas pendientes: hacer posible que todos los niños migrantes acudan y permanezcan en las aulas, contar con aulas dignas, mejorar la calidad de la educación a través del fortalecimiento de una propuesta pedagógica que articule coherentemente los procesos de gestión institucional, formación docente y desarrollo curricular y, mejorar las condiciones de trabajo de los educadores, quienes se ven excluidos de salarios dignos y



Las iniciativas y los programas educativos que han planteado algunas respuestas a los problemas derivados de la migración interna, dieron inicio en la década de los ochenta

prestaciones sociales. Esta situación no ha variado en los últimos años, pese al reconocimiento oficial de la población infantil migrante como sujetos emergentes y vulnerables, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

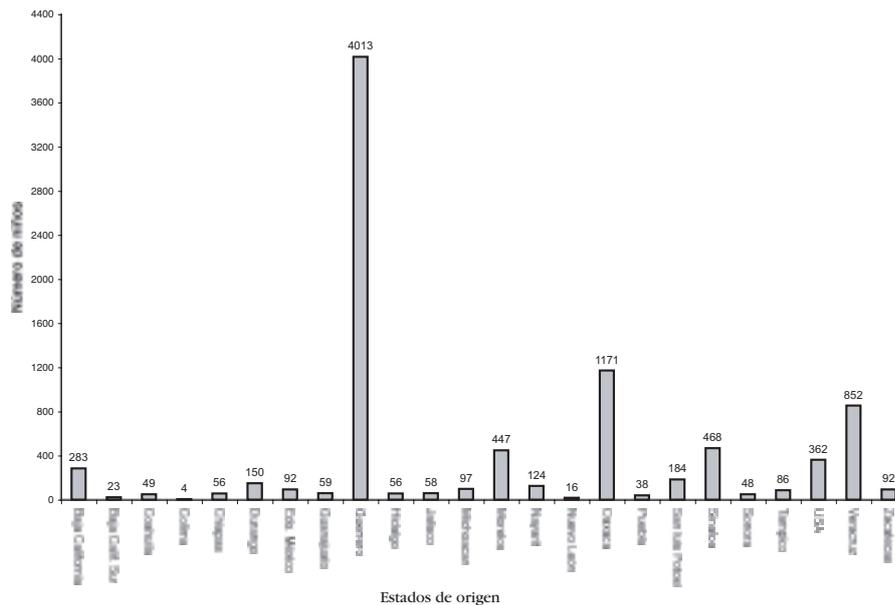
REZAGO EDUCATIVO: EL VIEJO PROBLEMA EN UNA DIMENSIÓN NUEVA

Debido a la diversificación de los procesos productivos, las dinámicas laborales, la creciente marginación económica y social de los grupos campesinos indígenas y mestizos, la presencia de mujeres y niños se ha incrementado de manera notable en los últimos años, modificándose con ello los patrones migratorios. El desplazamiento de toda la familia, sobre todo nuclear, es un rasgo característico de las migraciones estacionales al interior del país en los últimos años.

De los 3.4 millones de jornaleros agrícolas, que reporta Sedesol, 40% lo integran personas que pertenecen a algún grupo indígena, sobresaliendo de manera importante mixtecos, nahuas y zapotecos (42.7%, 23.6% y 12.4%, respectivamente), quienes provienen en su mayoría de los estados de Guerrero, Oaxaca, Veracruz, Puebla e Hidalgo (Sedesol, 2001).

En este contexto, el sector educativo nacional ha enfrentado dificultades para ampliar y mejorar la oferta educativa a la población jornalera migrante debido a la multiplicidad de sus rutas migratorias y a la escasa

Lugar de origen de las niñas y los niños migrantes en los estados de atracción



Fuente: SEP-PRONIM-2003

información de los periodos de estancia en cada lugar. Asimismo, los logros educativos se ven mediados en gran medida por las expectativas de los padres de familia y de los educadores (SEP-DGIE, 1999). Las esperanzas de movilidad social mediante el acceso a la educación tienen relación muy cercana con los niveles de escolarización, alcanzados por los mismos padres de familia. Poco más de 50% de la población jornalera indígena no cuenta con algún grado de estudios, en la población mestiza el porcentaje es de 25.27%. De la población indígena que cuenta con estudios, los hombres llegan en promedio a cuarto grado de primaria, mientras que las mujeres cursaron un grado menos; en cambio, los mestizos llegan a quinto grado y las mujeres al cuarto (PRONJAG, 1998).

Movilidad geográfica y condición de trabajadores limitan el acceso y permanencia de los niños migrantes en las aulas. La movilidad produce un efecto significativo en los tiempos que la población infantil migrante pueda disponer para asistir a la escuela. Estos tiempos están marcados por los ciclos

agrícolas y las distancias que recorren desde la zona de origen a la zona de atracción. La movilidad pone a esos niños en contacto con situaciones geográficas y culturales contrastantes.

Son niños inteligentes y cultos: han vivido en muchas partes, han conocido mucha gente, tienen experiencias diversas. Muchos de ellos hablan dos lenguas. Tienen que solucionar problemas de todo tipo en su vida de trabajo: calcular volúmenes y pesos, tiempos y pagos. Vuelven habitables, junto con sus familias, lugares inhóspitos. Son en muchos sentidos niños y niñas verdaderamente admirables, capaces de enfrentarse a la adversidad con fuerza y creatividad. (Schmelkes, 2003.)

Las niñas y niños jornaleros migrantes participan en actividades productivas y domésticas donde prevalecen ciertas formas de enseñanza y de aprendizaje particulares. Dependiendo de las condiciones de la familia y de la manera de contratación, en el caso del trabajo asalariado, la participación de los niños puede

variar desde ser un apoyo en las tareas que realizan los adultos en el campo hasta su gradual incorporación en actividades centrales del proceso, la cosecha y selección del producto.

La participación en actividades laborales (asalariadas o no) incluye a niñas y niños en las responsabilidades desde muy temprana edad, ubicándolos como copartícipes de la reproducción de la unidad familiar. Un estudio realizado hace más de 10 años en el estado de Sinaloa, reporta que la mayoría de los niños (75%) trabajaban más de nueve horas al día durante los siete días de la semana, 60% asistían a alguna escuela o sabían leer y escribir y 40% eran analfabetos. Todos esos niños vivían en condiciones de permanente inseguridad laboral y sanitaria. A más de diez años de distancia, los infantes jornaleros aún se enfrentan a situaciones similares (Guerra, 1994).

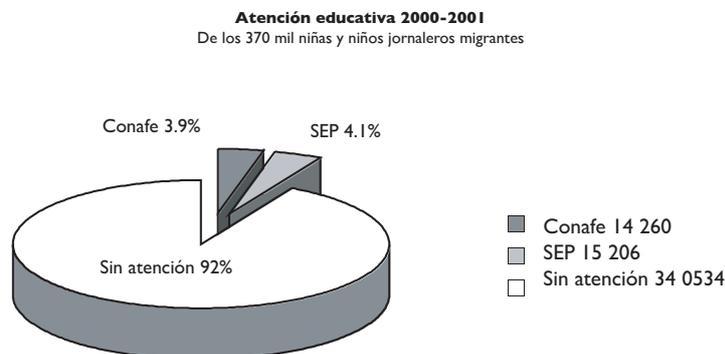
Ambos elementos –movilidad y trabajo– son componentes esenciales en la definición de la organización de los tiempos escolares, sus ciclos y las estrategias didácticas que se concretizan en propósitos y contenidos educativos específicos para la educación de la población infantil migrante.

Las dificultades para estimar el número de familias jornaleras migrantes en el país no ha permitido hasta ahora contar con datos más precisos con respecto a la situación escolar de niños y niñas entre los 5 y 14

años. Como la migración los obliga a transitar entre sus comunidades de origen y los mercados de trabajo rural en periodos distintos al calendario escolar nacional de la educación básica, los menores enfrentan serias dificultades para acceder y permanecer en los servicios educativos de los niveles preescolar y primaria. La interrupción de los estudios –no propiamente reprobación y deserción escolar– es la manifestación más frecuente a la que se enfrenta la población infantil migrante: 1 de cada 4 menores en el rango de edad 5-14 nunca ha asistido a la escuela y 1 de cada 4 la abandona para incorporarse al trabajo. El analfabetismo entre la población de 15 años y más, alcanza a 28% de los jornaleros (Sedesol, 2001).

Según cifras del censo efectuado en el año 2000, cerca de 2,147,000 niños entre 5 y 14 años de edad no asisten a la escuela, y de éstos, alrededor de 400 mil niños, en el rango 6-14 años, son hijos de jornaleros. Este dato contrasta de manera dramática con los índices de cobertura escolar lograda en los últimos años. Durante 2000-2001, la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) atendieron a cerca de 30 mil niños migrantes, lo que equivale a 8.1% de la demanda total.

Afrontar el rezago educativo representa un gran desafío si tomamos en cuenta que en las dos últimas décadas, la diversificación de los mercados de trabajo



Fuente: Conafe/SEP (2001). Informe de Labores de la SEP 1997-1998

rurales dinamiza aun más los flujos migratorios provenientes de regiones que presentan un alto índice de marginalidad, situación que tiende a no revertirse a corto plazo sino a acelerarse frente a las políticas de la actual administración, orientadas al agro mexicano.

ALUMNOS Y ESCUELAS

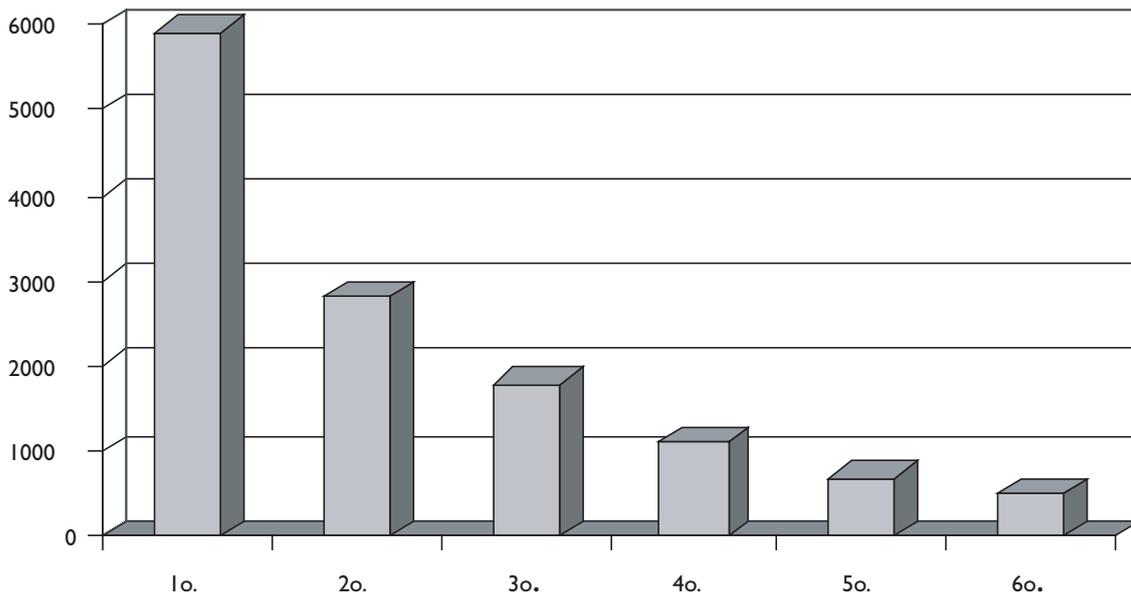
Actualmente, la SEP y el Conafe brindan atención educativa a niñas y niños migrantes en 22 entidades

federativas: Baja California, Baja California Sur, Colima, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Veracruz y Zacatecas. Un dato dramático es el alto porcentaje de alumnos –alrededor de 70%– que se atiende en los dos primeros grados de la primaria. (Conafe, DGIE, DGPPP, 1999.)

La incorporación de las niñas y los niños al trabajo asalariado explica esta tendencia: altas tasas de concentración en los dos primeros grados hasta casi desaparecer la matrícula en sexto grado. En los campos agrícolas es común mirar a los niños mayores de 10 años, incorporados de tiempo completo al trabajo de los adultos.

El aula multigrado es un indicador de la complejidad de la escuela para los hijos de las familias

Concentración de alumnos por grado
Ciclo 2002-2003



Fuente: DGIE, 2003.

jornaleras. La integración del grupo escolar ocurre a lo largo del ciclo agrícola de producción pues la incorporación de los alumnos se da en forma intermitente. Su conformación numérica es siempre impredecible, ya que depende de la cantidad de niños y niñas que se establecen en las comunidades o campamentos y que decidan asistir a la escuela. Se presentan casos en que un solo grupo está integrado por alumnos de los seis grados de primaria, en otros, únicamente se trabaja con primero y segundo grados. La oferta de educación secundaria para los jóvenes migrantes es casi inexistente, lo cual revela la marginación a la que han estado sometidos por muchos años uno de los grupos productivos más importantes del país.

Confluyen en un mismo espacio, niños de diversas edades, etnias, lenguas, experiencias, expectativas escolares, etcétera. Muchos de los niños viven su socialización escolar a una edad que acumula tres o más años de rezago, y mantienen una débil relación con el mundo de la lectoescritura, junto a una rica y vasta experiencia de vida y de trabajo, dada su temprana incorporación a la economía doméstica en las comunidades de origen y al trabajo asalariado en las zonas de atracción.

Asistir a la escuela depende de múltiples factores, entre ellos destaca el relacionado con la participación en el trabajo asalariado. Los niños tienen que luchar contra el agotamiento para poder concentrarse en clase, les queda muy poco tiempo para estudiar o hacer su tarea. La carga de trabajo convierte a la escuela en otra carga, comprometiendo con ello las motivaciones y el desempeño de quienes se convierten por unas horas en alumnos.

Hasta 1998, la jornada escolar en las comunidades de origen (Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Veracruz) duraban en promedio cuatro horas diarias, mientras que en las zonas de atracción sólo era de dos a tres horas (DGIE, 1999). Esta tendencia se mantiene en muchos campos agrícolas, en otros se han registrado ligeros incrementos en el tiempo escolar. Los ligeros

cambios se relacionan, por un lado, con las transformaciones en los procesos de producción de los cultivos y, por otro lado, con las políticas de asistencia social que han asumido, sobre todo, las grandes empresas agroindustriales, a las presiones de las familias y a las exigencias del mercado agrícola internacional, que ponen el acento en la desleal competencia al incorporar niños como fuerza de trabajo. Pero no como principio de respeto al derecho que tienen todos los niños de vivir plenamente su infancia.

Las familias de jornaleros son originarias de municipios que presentan un alto índice de marginalidad. La precariedad de los servicios básicos, la deficiente alimentación y el restringido o nulo acceso a los servicios de salud que enfrentan cotidianamente estas familias, adquieren otra dimensión —no muy lejana a las de sus comunidades de origen—, en las zonas donde se asientan en forma temporal durante los periodos de migración.

En los centros escolares de los campos agrícolas y comunidades de origen, la precariedad se materializa en los espacios acondicionados como aulas, en la poca o nula existencia de materiales didácticos y libros de texto, en las bancas desvencijadas, en la inseguridad e inestabilidad del territorio educativo (DGIE, 2001). La ausencia de una política integral dirigida a la población infantil migrante se expresa en la heterogeneidad del servicio, y se ha dejado a la buena voluntad de las empresas agrícolas el mejoramiento de la infraestructura educativa y de las condiciones de trabajo de los educadores. Los magros recursos que el gobierno federal invierte en la educación de los pueblos jornaleros migrantes no hacen más que evidenciar la exclusión y la marginación.

TRABAJO INFANTIL Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

Los datos empíricos proporcionados por los asesores y educadores del Programa Educación Primaria para Niños Migrantes de la SEP (Pronim) señalan que las

distinciones entre edades y género en el desarrollo de las actividades agrícolas son mínimas. Las diferencias se acentúan dependiendo si se trata de indígenas o mestizos. Los datos más sistematizados plantean que los menores indígenas se incorporan a una edad más temprana al trabajo que los mestizos. La cifra de 85.93% corresponde a niñas y niños indígenas mayores de 6 años que se incorporan al empleo, respecto a 75.85% de los mestizos. (Sedesol, 2001; SEP, 2003.)

Además de estas diferencias, aparece la del acceso y permanencia de los menores en la escuela según el género. Los asesores y educadores del Pronim, han diagnosticado que una gran proporción de niñas abandona la escuela en los primeros años, debido a la carga de labores domésticas que asumen desde temprana edad, además de trabajar en los campos agrícolas. Sin embargo, las niñas que se mantienen en la escuela logran llegar al segundo o tercer ciclo de la educación primaria y sobrepasar a los varones. Esta diferencia es mínima pero es un patrón que se repite. Como resultado, las niñas cuentan con un leve índice en el nivel educativo. Esta diferenciación por género presenta matices y variantes regionales de grupo escolar y de rasgos socioculturales que convergen en el aula, las cuales es necesario identificar, conocer y asumir para medir sus implicaciones en el terreno de la intervención pedagógica.

Si bien niñas y niños adquieren valores y conocimientos a través del trabajo, lo cierto es que algunas lecciones pueden ser sumamente negativas o sufrir un costo demasiado alto para su desarrollo personal. Estos menores, expuestos a agroquímicos y a accidentes laborales, aprenden por medio del trabajo muchos conocimientos útiles a partir de experiencias concretas, entre ellas la utilización de herramientas, la negociación, la socialización, la organización del tiempo, la persuasión, la supervivencia, así como conocimientos de cálculo matemático, tal como se había señalado más arriba.



Pese a la adquisición de todos estos conocimientos en el espacio del trabajo, la escuela para los niños migrantes y para la población rural en general es el único lugar donde se hace posible el acceso al conocimiento universal y, sobre todo, al ejercicio del derecho a recibir educación y vivir la infancia, que en muchos casos se reduce a los pocos años en los que no son útiles en el trabajo agrícola, o a las pocas horas de juego que tienen libres después de la jornada laboral. Las potencialidades que niñas y niños guardan respecto a los recursos con los que cuenta la infancia: capacidad de aprender, de oír y leer relatos, de imaginar y crear otros mundos, de jugar y disfrutar, de decidir y participar, se ven dramáticamente acotados, lo mismo que el pleno ejercicio de sus derechos humanos y los valores que éstos encierran.

TRABAJO Y EDUCACIÓN

El vínculo entre trabajo infantil y educación toca uno de los aspectos escasamente documentado en la literatura: su relación en la construcción de conocimientos, particularmente el área de Matemáticas presenta más nítidamente este vínculo. (Post, 2000.)⁴ En las sociedades rurales, en particular las indígenas, la integración de las niñas y los niños a las actividades socioeconómicas se inicia mediante un proceso gradual de incremento de responsabilidades. Estos niños migrantes, desde pequeños, construyen una concepción *sui generis* del trabajo, ya que éste forma parte de su socialización primaria, además de ser una actividad cotidiana en la reproducción de la unidad familiar. (Rogoff, 1993.)

⁴ El Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencia, plantea los logros educativos entre los jóvenes de 13 y 14 años, que se incorporaron al trabajo desde muy temprana edad. En Colombia, los estudiantes que trabajan son menos capaces en Matemáticas y en Ciencias que los que no trabajan, aun después de considerar y controlar los ambientes familiares de estos estudiantes.

En ese sentido, trabajo asalariado y trabajo doméstico conviven en espacios comunes y distantes. Su trascendencia en el logro educativo de los niños y jóvenes, impone un nuevo campo para su análisis. En el Pronim los educadores y asesores han documentado en sus Diarios las habilidades de cálculo que sus alumnos verbalizan. Son varios los docentes que afirman: *Son muy remotas las dificultades que se presentan en Matemáticas, puesto que mis alumnos se relacionan cotidianamente con los números: cuentan las cubetas de fruta que recolectan, hacen cálculos de cuánto les tienen que pagar... en todo caso, lo que se les dificulta son los algoritmos.*

Sin embargo, esa afirmación tiene el riesgo latente de reducir la enseñanza de las Matemáticas a reglas y algoritmos, con el supuesto de que los alumnos son hábiles en el cálculo mental. De hecho, varias de las prácticas de enseñanza de las Matemáticas que han sido observadas y analizadas centran sus esfuerzos en que los alumnos dominen ciertas mecanizaciones, conocimientos que, por cierto, son necesarios pero no los únicos.

Una propuesta educativa, cualquiera que ésta sea, no debe cerrar o limitar los contenidos de cualquier asignatura a las necesidades particulares de los alumnos, más aún para el caso de los menores jornaleros agrícolas migrantes, quienes a su pobreza material se agrega la cultural.

Los retos son múltiples en la compleja relación mundo del trabajo y escuela pero podemos sintetizarlo en: ¿qué alcances puede tener una propuesta educativa en condiciones de marginalidad? ¿Cómo construir puentes entre las vastas experiencias de los alumnos y los saberes convencionales que tienen también un alto valor social? ¿Qué papel juegan los educadores desde sus diversos perfiles y experiencias docentes? ¿Cómo enriquecer y consolidar los procesos de gestión institucional, ya iniciados, que permitan apuntalar el desarrollo de la escuela en los campamentos y comunidades? Creemos que es imposible

pensar y actuar el desarrollo de una escuela nueva y compleja sin convocar a los educadores y asesores, quienes junto con los alumnos son protagonistas de la relación pedagógica.

No es fácil hacerlo, ante el perpetuo movimiento de las familias jornaleras migrantes, porque un mínimo de estabilidad es requisito básico para lograr la efectividad de la escuela y de cualquier servicio social. La búsqueda de formas para enfrentar sus requerimientos especiales, su condición de movilidad y de falta de continuidad, pero también sus derechos humanos, requieren de la participación de todos los actores para que no haya más Natalias que terminen siendo expulsadas de la escuela, para que Natalia acuda de tiempo completo a la escuela. @

BIBLIOGRAFÍA

- Conafe, *Educación intercultural para población infantil migrante*, México, SEP, 1999.
- Guerra, María Teresa, “Seguridad social y condiciones de trabajo de los niños jornaleros agrícolas en Sinaloa”, en *Análisis de la situación de los niños jornaleros agrícolas*, Universidad Pedagógica, Oaxaca, 1994, pp. 111-124.
- Post, David, “Employment During Middle School: The Effects on Academic Achievement in the U.S. and Abroad”, en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 23, 2000, pp. 273-298.
- Post, D., *El trabajo, la escuela y el bienestar de los niños en América Latina. Los casos de Chile, Perú y México*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Pronjag-Sedesol, *Encuesta Nacional a Jornaleros Migrantes*, México, Sedesol, 1998.
- Rogoff, B., *Aprendices del pensamiento, el desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Rosas Carrasco, Lesvia O., *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*, México, Centro de Estudios Educativos-Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 2003.
- Salazar, María Cristina, “Child work and Education in Latin America”, en *The International Journal of Children's Rights*, vol. 6, pp. 155-177, 1996.
- Schmelkes, Sylvia, “Visibilizar para crear conciencia. Los jornaleros agrícolas de México a la luz de los derechos humanos”. Conferencia, mimeo, 2002.
- SEBYN-DGIE, *Asiduidad del niño y niña migrante al aula en Baja California y Oaxaca*, México (mecanoescrito), 1999.
- *Caracterización del personal docente que participa en el Programa Primaria para Niños Migrantes en el estado de Sinaloa*, México, SEP (mecanoescrito), 1999.
- *Estudio documental y fotográfico sobre el niño y la niña migrantes*, México, SEP (mecanoescrito), 1999.
- *Expectativas de los padres y madres de los niños jornaleros agrícolas migrantes respecto de la educación primaria*, México, SEP (mecanoescrito), 1999.
- *Informe de seguimiento, 2001*, México, SEP (mecanoescrito), 2001.
- *Proyecto de innovación e investigación Educación primaria para niñas y niños migrantes*, México, SEP (mecanoescrito), 2002.
- *Usos del español y de la lengua indígena en espacios escolares de educación primaria para niños y niñas migrantes*, México, SEP (mecanoescrito), 1999.
- Sedesol, *Jornaleros agrícolas*, México, Sedesol, 2001.
- *Programa intersectorial de atención a jornaleros agrícolas*, México, Sedesol (mecanoescrito), 2001.
- Tovar Álvarez, Martha Patricia, *Estado de conocimiento. Educación rural en México*, México, CIDE-Unesco (versión mecanoscrita), 2003.

Ok

Como jugo de polvo
maduro de tormenta,
la sombrilla nocturna
se queda en desespero
rasguñando el espectro
de escasa lejanía
en el que nuestro amor
queda fundido.

Tus manos son un pájaro besándome la espalda,
al mismo tiempo cruel y dulce, desolla y acaricia.

Tu miel enfurecida
al sueño le arrebata
lo poco que le queda
de sueño milenario,
robándole con ello
la espiga que lo ata
al molino de luces de tus besos.

Lo único que me salva
son tus manos de obrera
tus caderas de cierva
atroz y huraña,
tu cabello es la red para mis ansias,
y tu pupila, el remo de mi alma.



Pasión

Cuando sueñes conmigo
y en tu sueño me quieras
abre tus dulces alas
y llévame contigo,
acaricia mis labios
con el húmedo magma
de tus labios de fuego.

Ten la certeza cielo
que voy a estar contigo,
tú continúa volando
y por lo más querido
—que ojalá fuera yo—
condúceme al remoto
remanso de tu nido.

Haz tu ladera sur
gotear en mi memoria
y al norte de tus pechos
siente timbrar mi aurora.

Sigue soñando y tócame
te prometo llegar
también contigo.

Arfagathor Yautempa,
El libro de las cosas, los miedos y los sueños,
México, UPN, 2002

La crisis de la identidad profesional del profesorado

Jaume Martínez Bonafé¹

Este texto se inscribe en un estudio² más amplio donde se pretende un recorrido por cuatro grandes núcleos de problematización sobre el profesorado, su formación y su trabajo. Estos se refieren a la identidad profesional, pero también, al saber docente, la estructura del puesto de trabajo y los espacios y estrategias de formación. Aunque el artículo se centre en exclusiva en el problema de la identidad, tratando de sensibilizar sobre la necesidad de recuperación del sujeto docente y el reconocimiento de la complejidad y pluralidad identitaria de ese sector social, cultural y profesional que llamamos “el profesorado”, creo que es necesario advertir de las complejas relaciones que van tejiendo una relación estrecha entre los cuatro núcleos anunciados. De modo que identidad, saber, poder y trabajo son algo así como los grandes cristales que, según la posición en que les coloquemos, van dando formas diferentes a nuestro caleidoscopio sobre el profesorado.

LA IDENTIDAD PROFESIONAL

¿Quiénes somos “el profesorado”? ¿A qué sujeto colectivo pretendemos identificar con este nombre? No es fácil responder a esta cuestión y para hacerlo tendríamos al menos que profundizar en una triple vertiente de análisis:

¹ Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.

² Me refiero al trabajo de investigación en proceso de realización: “Los discursos de conocimiento y poder en el trabajo docente” que a su vez se inscribe en el programa de Doctorado que imparto en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, del que soy profesor titular.

- a) La identificación de eso que podríamos llamar una “identidad estructural” relacionada con su origen y construcción social (de género, clase social, procedencia étnica, opción sexual, etc.) y con los roles específicamente profesionales regulados por el puesto de trabajo.
- b) También define ese espacio de identidad lo que podemos llamar “la crisis de la identidad profesional”, directamente relacionada con una crisis más general provocada por la inestabilidad, el desorden y el cambio constante del mundo en el que hoy vivimos y trabajamos. (Estoy queriendo decir que nos hacemos también con nuestras crisis y las crisis del campo de significación en el que se inscriben nuestras prácticas).
- c) De un modo más drástico, puede hablarse en el caso del profesorado de una no-identidad, que es algo así como recordar que uno todavía no es dueño de sí mismo. Pero si lo fuera, o mejor dicho, en el proceso de querer serlo, probablemente se diera cuenta que antes, un sujeto unitario se constituía, sin discordias sobre mitos identitarios compactos, desde lo múltiple, plural, diverso, diferente y con una cierta capacidad camaleónica para mimetizar e integrar la contradictoria complejidad que le rodea.

Veamos, en primer lugar, un breve apunte de esa primera vertiente que he llamado “identidad estructural”. El sector profesional que llamamos “profesorado” –aún teniendo un conjunto de características comunes en las que más adelante me detendré–, muestra una considerable pluralidad y complejidad sociológica. Cuando decimos *el profesorado* estamos nombrando a un grupo en el que hay más mujeres que hombres en una proporción inversa a medida que se asciende en los diferentes niveles del sistema, hasta llegar a la enseñanza universitaria, en donde son mayoría los hombres. El origen social es mayoritariamente humilde, particularmente el profesorado de enseñanza

primaria, desplazándose en las últimas décadas del campesinado de origen rural al subproletariado de las grandes urbes. Es un grupo, además, en el que hay andaluces, o vascos, o catalanes... o gitanos, es decir, personas nacidas en el interior de una determinada cultura diferenciada. También hay heterosexuales y homosexuales. Creyentes –de diferentes religiones–, agnósticos y ateos. Y parece que en el sector hay más progresistas que conservadores, al menos si nos dejamos guiar por los resultados de las elecciones sindicales, aunque déjenme que les confiese que ya no me parece esta adscripción sindical un criterio muy fiable para juzgar el progresismo.

También conviene recordar que es un colectivo mayoritariamente de funcionarios –casi las tres cuartas partes–, a pesar de que el incremento de la oferta privada en los últimos años está a punto de relegar al segundo lugar a la pública en algunas comunidades autónomas. Es un grupo con una media de edad de 39 años, pero si consideramos que en la última década la plantilla docente experimentó un incremento de casi 20% podemos imaginar claustros³ con profesorado de edades muy dispares. Pueden existir, además, diferencias salariales importantes, sobre todo, pero no sólo, en función de complementos retributivos diferentes según comunidades autónomas.

Es decir, el profesorado, como otros grupos profesionales, en una primera aproximación macroestructural, muestra una considerable diversidad sociológica. Y si la aproximación es micro lo que muestran las etnografías de la escuela es que cada claustro es un mundo y que cada profesor es hijo de un padre y de una madre. O sea, que la micro-física aumenta todavía la complejidad.

¿Qué es entonces lo común? ¿Qué identifica a la profesión? Pues quizá lo que está más en crisis en

³ Se refiere al equipo docente de un establecimiento o al consejo de profesores.

el interior de esa identidad estructural socialmente construida es la imagen autoritaria de una función social reproductora en el interior de la institución escolar. (Quiero advertir que hablo de autoritarismo como una función asignada externamente al sujeto: la reproducción de unas formas de relación entre el saber y el poder que facilita que las cosas de la sociedad, moviéndose, queden como están. O sea, la producción de la reproducción. Otra cosa distinta es la autoridad, pero eso es ya una conquista del sujeto, una posibilidad de reconocimiento por parte del otro y una capacidad para apoderarse de muchas de las decisiones que afectan al proceso y al producto de su trabajo.)

Veamos, entonces, algunos de estos rasgos que han ido confiriendo “identidad profesional” y los actuales efectos o modos de subjetivación sobre el profesorado de la crisis de esa autoritaria función social reproductora.

INMOVILISMO INSTITUCIONAL EN UN MUNDO NÓMADA

Creo que vale la pena que nos detengamos a pensar en el modo en que una experiencia social nos constituye y se instituye en nuestras estructuras subjetivas y, claro, acaba gobernando sobre los significados que atribuimos a nuestras prácticas. Hay herramientas conceptuales que nos pueden ayudar. Bourdieu, por ejemplo, habla del *habitus* haciendo referencia a las formas en que una experiencia social nos subjetiviza; y utiliza la noción de *campo de significación* para dar explicación del modo en que una práctica social se inscribe siempre en una red de relaciones de poder simbólico —un espacio, lugar o terreno social donde se ponen en juego recursos y valores y donde los agentes sociales compiten por su posesión o por su legitimidad—. Por eso, el significado que damos a las cosas depende mucho de nuestra inserción en un campo de significación. Podemos encontrar otras herramientas: las de Foucault, en eso que llama las *tecnologías del yo*

o las de Berger y Luckman para explicar la *institucionalización*. Bueno, son herramientas...

El profesorado ha vivido permanentemente encerrado en el interior del aula. Ese ha sido siempre su mundo profesional —que es también gran parte de su mundo biográfico— y nunca le dejaron escapar de él. Ni para airearse —es decir, cambiar por un tiempo de tarea— ni para incorporar otros mundos ajenos. Y en el caso del profesorado de primaria, además, sin casi ninguna posibilidad real de promoción profesional a otro cuerpo o nivel superior. Y ahora, ve perplejo que no sólo no quieren entrar en el aula los que nunca quisieron entrar —aquellos que sociológicamente estaban destinados a justificar el discurso del fracaso escolar—, sino que empiezan a escapar del aula otros sectores sociales y otras culturas que históricamente utilizaron la escuela en su beneficio. Algo así como un intento de prescindir del intermediario, porque ya no les sirve.⁴ Pero además observa que vive en un mundo en el que cada vez más de sus vecinos muestran una movilidad laboral —frágil, desordenada, indeterminada en el tiempo y en el espacio, arriesgada— que tiene poco que ver con la tradicional estabilidad del funcionario en la que él o ella todavía están *instalados*.

⁴ En los últimos años han proliferado estudios que muestran una compleja, plural y contradictoria práctica social de rechazo a la institución escolar tradicional. Desde los marcos neoliberales más desreguladores que vienen a defender una especie de “escuela en casa” a la medida de los intereses y gustos del consumidor, hasta movimientos cívicos que reclaman una revisión radical de la propuesta escolar, culturalmente desfasada de la mayor parte de las experiencias sociales que viven la mayor parte de los niños y los adolescentes. Por otra parte, el incremento de la presión neoliberal sobre el mercado de trabajo, con sus políticas liberalizadoras de los contratos laborales, pone al funcionario del Estado en una situación atípica respecto de la mayoría de la población laboral. Frente a la estabilidad laboral tradicional del servidor del Estado, lo que aparece enfrente es un mercado laboral desregulado y extremadamente inestable tanto en el espacio como en el tiempo. Aunque, obviamente, me refiero a la realidad socio-laboral del Estado español, lo que comento es una tendencia universalizada por las actuales políticas de la globalización neoliberal.

La escuela como institución es cada vez más una isla social ajena a las turbulencias del océano del mundo. Esta es una vieja crítica –la escuela cerrada–, pero hoy las transformaciones, adaptaciones y readaptaciones culturales y tecnológicas adquieren una velocidad insospechada hasta hace poco tiempo, y ese aislamiento se hace más patente. Pues bien, creo que el profesorado ha ido construyendo una supuesta identidad profesional en una relación refleja con una biografía, que no escapó nunca a las fronteras culturales e institucionales de la escuela. Y cuando a una determinada –y minoritaria– parte de ese sector profesional el espejo biográfico le reflejó una imagen que le produjo malestar, buscó en una ideología externa a la escuela –la ideología del compromiso social– la posibilidad de una identidad colectiva alternativa. (Pero esto es ya adelantarnos en nuestro propio esquema. Dejemos aquí apuntado que la huida del presente provocada por el malestar identitario camina en la dirección de búsqueda de una nueva identidad –*el hombre nuevo* de los diferentes movimientos revolucionarios de los sesenta, por ejemplo– fuera de las fronteras del significado de la escuela.

PERPLEJIDAD Y CRISIS DEL SABER EN EL SUJETO URBANISTA

Y ese profesor que vivió permanentemente en el interior del aula, lo hizo apoyado en las seguras muletas de la verdad. Quizá hasta Kant y la Ilustración era sólo una verdad revelada. Después de Kant pudo ser ya una verdad demostrada. El proyecto de modernidad, del que nos pretendemos herederos, se basó en el orden, la certeza, la seguridad y la especialización científica. Luces nuevas frente al oscurantismo medieval, conocimientos científicos que nos ayudarían a enriquecer nuestras vidas. A pesar del significativo paréntesis del



periodo de la dictadura franquista, de cuya herencia sociológica todavía somos deudores, en aquel esquema de la modernidad nos formamos el profesorado y desde ese esquema pretendemos formar. Si bien es cierto que el profesor nunca fue dueño de los paquetes instructivos –nunca controló los medios de producción–, podía llegar a dominar con precisión tecnológica el desarrollo de la instrucción. Y aunque ciego, como el ciego del Lazarillo controlaba los códigos con los que socializar conocimientos y experiencias, porque se situaban en un esquema lógico, ordenado, prefijado y repetitivo.

¿Qué está ocurriendo ahora? Que otras palabras, otras analogías sustituyen a las anteriores si queremos explicarnos el mundo que estamos viviendo. En primer lugar, parece que se acabó el papel mesiánico del intelectual que orienta la comprensión crítica del mundo. Las palabras de complejidad y caos dejan al orientador histórico sumido en la perplejidad. La arquitectura cultural es efímera, las tecnologías audiovisuales hegemonizan el mensaje cultural, dando un valor preponderante a la imagen, y el *zapping* televisivo ha devenido una práctica social y cultural: consumimos fragmentos inconexos de una representación de la realidad previamente transformada en mercancía. El experto disciplinar, heredero del siglo de las luces, las revoluciones burguesas y el desarrollo industrial capitalista tiene hoy que compartir otras ópticas tan incómodas para quien trabajó siempre en la única dirección de su especialidad. Pero el mundo ya no se explica sin las ópticas de la interdisciplinariedad, la transversalidad y la integración de saberes. Y con ellas también, el reconocimiento de la incertidumbre, el relativismo y la pluralidad de perspectivas. Ya no hay verdades incuestionables y eso hace más obvio si

cabe el sentido radical de una educación para el espíritu crítico. ¿Pero cómo alcanzar esas raíces profundas si como docentes constituimos una comunidad del saber formada en la superficialidad académica de un conocimiento parcelado que durante demasiado tiempo hemos considerado positivo, científico y superior?

LA MISERIA DEL ESPECTÁCULO Y LA CRISIS DE LA POLÍTICA

Ese profesor que vivió permanentemente en el aula acompañado de la verdad única, creyó que actuaba en el interior de un proceso social controlado de cambio y mejora. Se suponía que con su trabajo capitalizaba culturalmente a la población y contribuía al desarrollo social. Sin embargo, una de las características de la complejidad actual es la naturaleza contradictoria, paradójica, de los procesos que afectan al cambio social y cultural.

El profesorado se enfrenta a una experiencia social en la que su trabajo e influencia socializadora sobre los jóvenes no es percibida ni por éstos ni por el resto de la sociedad como un capital cultural seguro, estable y rentable. El éxito o valor de cambio de la fuerza de trabajo en el mercado depende de muchas otras variables, además de la cualificación escolar y académica. La escolarización total y masificada o la incapacidad del capitalismo actual para garantizar una situación de pleno empleo al conjunto de la población trabajadora ha devaluado considerablemente las credenciales educativas.

Y es, por otra parte, muy difícil imaginar la confluencia de intereses desde el punto de vista del valor de uso de esa fuerza de trabajo, entre lo que aporta una catedrática de Francés o de Química en un instituto y lo que el adolescente percibe como conveniente para su desarrollo personal. Digamos que el adolescente sabe que entre las habilidades que supuestamente se le exigirán en un futuro puesto de trabajo y lo que le viene ofreciendo la institución educativa hay un abismo.

El mundo de la escuela, como el mundo globalizado que vivimos, ha perdido la seguridad en los roles tradicionales. Más allá de los horarios, los programas, los salarios, las categorías laborales o los reglamentos de régimen interior, se perdió el significado profundo que daba sentido a lo que pasaba allí adentro, y hoy “ser profesor” denota como mínimo un papel social muy erosionado y alejado de las expectativas tradicionales con las que se fue construyendo con el desarrollo de la modernidad esa función docente.

En fin, la tradicional división de roles sexuales adjudicados a hombres y mujeres ha experimentado un cambio importante, modificaron su significado las categorías sociales de infancia y juventud, se erosionó la idea tradicional de parentesco familiar, entró en crisis el rol de la diferencia de edad, y el rol de adulto perdió fuerza y prestigio; es decir, el mundo ha perdido la seguridad de los roles tradicionales. Con ese panorama social ¿qué se esperaba de la “identidad profesional” del profesorado?

LOS DISCURSOS DEL MIEDO

No me interesa aquí el miedo como sentimiento o vivencia interior. Prefiero imaginarlo como práctica discursiva, como algo que, ciertamente, interiorizamos en nuestros cuerpos hasta llegar en ocasiones a erizarnos la piel, pero que es efecto de un discurso de poder que pone en relación modos de hablar, modos de pensar y modos de actuar en un determinado plano institucional. Ver el miedo como una práctica nos permite dos cosas: por un lado, facilita el análisis y la comprensión al poder identificar y clasificar mejor los distintos tipos de miedos en lo que tienen de común de unos sujetos a otros, y por el otro lado, permite diseñar mejor las estrategias de combate. Al fin y al cabo, no estamos en este mundo ni para dar miedo ni para que nos lo den. Veamos, entonces, algunas de esas prácticas del discurso del miedo.

EL MIEDO A LA PALABRA

En la escuela tradicional siempre hubo miedo a la palabra. Quizá por eso en la Pedagogía renovadora el texto libre o la asamblea fueron herramientas estratégicas fundamentales para el cambio. Pero aunque el ejecutor del grito del silencio sea el maestro, la víctima no es sólo el alumno. También al maestro se le ordena callar, y también el maestro interioriza el silencio como propio y tiene miedo a decir, a ser dicho, al diálogo. El maestro tampoco habla, dice por boca de otros. Y un instrumento privilegiado de la voz de su amo es el libro de texto. Cuanto más libro de texto, menos maestro. ¿Quién cuenta la Historia? ¿Quién ordena el cálculo? ¿Quién mide los tiempos, los espacios? Al maestro nadie le pregunta. Ni los unos ni los otros. Aquellos le quisieron hacer “constructivista” y le hablaron del “tercer nivel de concreción”. Estos le piden más reyes godos y más religión, y menos blandenguería, que luego nadie se esfuerza por nada, dicen. Y se va haciendo tan histórico el silencio que al final se tiene miedo a hablar. Y uno prefiere que le cuenten y luego ir sumando para los sexenios las horas certificadas de la sentada del silencio. El miedo a la palabra es el miedo a la construcción de la identidad, miedo a partir de sí mismo.

El miedo a la palabra es también el miedo a ser nombrado. Como ya señalé anteriormente, el profesorado nunca salió de las aulas, y aquí adentro, en el contexto de socialización de la escuela, todos fuimos aprendiendo desde muy pequeños, día a día y curso a curso, que lo mejor para la mayoría de nosotros era hacernos invisibles. Aprendimos a ocultarnos detrás de la espalda del compañero, a bajar la mirada ante el profesor o la profesora, a salirnos por la tangente, a escurrir el bulto. Poco a poco fuimos notando que cada vez era más difícil hablar

y ya de mayores, si alguien nos interpela en público, el corazón se revolotea, la garganta se seca y la voz tiembla. Y claro, no queremos que nos pregunten. El poder se fue metiendo en nuestros cuerpos de tal manera que hasta circula con la sangre anunciando la muerte del sujeto. Y ya no somos nadie. Actuamos como funcionarios, reproducimos desde una racionalidad tecnoburocrática, y nos da miedo anunciar nuestro nombre que es decir reclamar el derecho al reconocimiento desde el que es posible el diálogo deliberativo, el intercambio y la cooperación profesional, la disidencia creativa y ética, la posibilidad, en fin, de la ciudadanía política en la escuela. El revitalizador ejercicio de la crítica.

El miedo a la saludable incertidumbre

Como anteriormente señalé, nos enseñaron con la racionalidad de la verdad, bien fuera revelada o por el contrario, obtenida a través de la prueba en una reducida y parcelaria visión del método científico. Sin embargo, nuestra vida profesional nos arroja permanentemente a las aguas turbulentas de la inseguridad y la incerteza. ¿Cómo es posible que habiendo estado tantas veces ante situaciones similares, tengamos miedo? Es el miedo a no saber qué va a pasar, y es el miedo de saber que nada de lo

**También
al maestro
se le ordena callar,
y también el maestro
interioriza
el silencio como
propio y tiene
miedo a decir,
a ser dicho,
al diálogo.
El maestro tampoco
habla, dice por boca
de otros.
Y un instrumento
privilegiado de la
voz de su amo
es el libro
de texto**

**Aprendemos a ser
buenos maestros
viviendo
el saludable
miedo de la
incertidumbre.
Nos da miedo
aquello que no
conocemos,
el devenir,
el futuro,
y lo vencemos
cuando tomamos
en nuestras
manos
el proceso
de construir
el presente**

que pasó anteriormente tiene porqué repetirse de la misma manera. El residuo de indeterminación que acompaña, afortunadamente, a nuestro trabajo en las aulas. Todos sabemos ya que el mundo de la escuela es complejo, indeterminado y cambiante. No se puede programar como un esquema de *inputs* y *outputs* donde dado un *a*, obtendremos un *a*. No somos máquinas y vivimos con el miedo de no saber si pararemos el penalty. Pero esa es también nuestra grandeza, porque nos permite la reconstrucción crítica de nuestra experiencia. Aprendemos a ser buenos maestros viviendo el saludable miedo de la incertidumbre. Nos da miedo aquello que no conocemos, el devenir, el futuro, y lo vencemos cuando tomamos en nuestras manos el proceso de construir el presente, de hacer cada día aquello que sabemos y aquello que nos ilusiona y comprometemos ante los otros.

Hay muchos otros miedos

¡Hay tantos miedos! Una compañera maestra me habla del “*miedo a los padres*” que ella interpreta como el resultado de la inseguridad. Volvemos a la reivindicación de la palabra y del reconocimiento. ¿Quién tengo delante? ¿Quién me interpela? En la asamblea ciudadana, en la escuela como esfera pública, el sujeto tiene derecho a la educación y al ejercicio político

del control público sobre la buena educación. Y el diálogo nos permite explicar y explicarnos. Defender, sugerir, protestar. La inseguridad puede que sea el resultado de un proceso de vaciamiento social por el que nadie tiene ya ningún proyecto propio. Ni padres ni maestros. Y si no hay comunidad educativa, si no hay un proyecto que defender desde la cooperación, poner a los padres ante los maestros no es más que un burocrático ejercicio de gestión administrativa sobre el “cómo va lo mío”. Pura perversión de la participación popular.

En diferentes estudios sobre la micro-política de la escuela encontramos identificado *el miedo al cambio*, a la innovación. No creo que la rutina o los esquemas rígidos sean profesionalmente más cómodos. Permanecer año tras año en una misma práctica reproductiva nos aleja precisamente de la posibilidad de encontrar nuevas y mejores herramientas conceptuales y procedimentales para enfrentarnos a los problemas de la práctica docente. El miedo al cambio es sobre todo una parálisis socialmente inducida. El discurso de la innovación puede resultar demagógico si no va acompañado de políticas drásticas de cambio en el *currículum* y en la formación docente.

OTRA IDENTIDAD ES POSIBLE:

LA RECUPERACIÓN DEL SUJETO

En 1954, Marcuse publica *One-Dimensional Man*. En aquella obra se señalan las tendencias del capitalismo hacia un modo total de disciplinamiento y control de la voluntad del sujeto, de manera que la sociedad queda encerrada en el proceso de producir su represión en un marco de relaciones libidinosas con la mercancía. El reino de la mercancía en las democracias de supermercado. Sin embargo, Marcuse dice también que hay un instinto de libertad no

sublimada en el que hunde sus raíces la exigencia de la libertad política y social. Un Eros revolucionario que reclama la necesidad “biológica” de las solidaridades contra la brutalidad y la explotación de los individuos y de la tierra.

Me interesa aquí traer a colación el libro de Marcuse por una doble razón: porque es dentro de la producción más relevante de los intelectuales de izquierda uno de los primeros estudios en profundidad que da la voz de alarma sobre el incremento y la sofisticación de las formas de dominación ideológica de la sociedad sobre el individuo. Pero también porque es un texto clave en los inicios de un complejo y plural discurso sobre la reivindicación del sujeto. Al *a priori* de una teoría social crítica afirmando que la vida humana debe ser hecha digna de vivirse, acompaña la idea de que el proceso de liberación pasa por que el sujeto quiera tomar en sus manos los destinos de esa vida. No hay vanguardias que emancipen ni teorías sociales críticas que no acaben formando parte de un sentido común emancipador. No muchos años más tarde también Cornelius Castoriadis va a plantear la cuestión de la autonomía del sujeto en estos términos conceptuales: la capacidad reflexiva y la voluntad política para actuar de un modo deliberado.

En el caso que ahora nos ocupa, la mayoría de la población docente acepta y/o es obligada a aceptar un modelo educativo ajeno a sus experiencias verdaderas y al modo en que éstas pueden ser pensadas por sus protagonistas, y ese proceso social va confiriendo al sector una “identidad estructural” que niega toda posible subjetividad. Podemos decir, en términos de Castoriadis, que el sujeto docente es instituido al margen de sí mismo. Es entonces una identidad alienada en el doble sentido estructural y epistemológico: no hay control sobre los medios, los procesos y los productos de su trabajo; y no hay construcción crítica de conocimiento. El consumo acrítico del *currículum* es el alimento totalitario de ese proceso reproductivo. Por eso, si otra identidad es posible

ha de ser desde la voluntad de querer ser sujetos –y sujetos, dice Boaventura de Sousa, son todos aquellos que rechazan ser objetos.

Por otra parte, no puedo aceptar, ni desde una teoría del derecho, ni desde una teoría del conocimiento, que en el reconocimiento de la subjetividad se establezcan jerarquías. Es decir, que en esto de trabajar para la educación de la ciudadanía unos seamos más sujetos que otros. Que unas personas o grupos profesionales gocemos de mayores privilegios o control sobre las decisiones y las tareas que nos incumben a todos, aunque estemos en ámbitos diferentes de actuación. Eso sólo es explicable desde una teoría del poder. Y eso lo que quiere decir es que la voluntad de ser sujeto no es una conquista puntual sino un proceso sin fin. En una escuela, claro, que sea capaz de vivir una subjetividad de alta intensidad. @

BIBLIOGRAFÍA

- Barman, Zygmunt, *La sociedad individualizada*, Madrid, Cátedra, 2002.
- Bourdieu, Pierre, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 1997.
- Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, vol. I, Barcelona, Tusquets, 1985.
- Marcuse, Herbert, *El hombre unidimensional*, Barcelona, Seix Barral, 1969.
- Morín, Edgar, *La cabeza bien puesta*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- Sousa Santos, Boaventura de, *El desperdicio de la experiencia. Crítica de la razón indolente*, Bilbao, Desclee, 2003.

El maestro en la expedición pedagógica: de portador a productor de saber pedagógico*

Un país sólo vive en confianza, sólo se constituye como nación solidaria, cuando comparte una memoria, un territorio y unos saberes originales.

No basta con tenerlos, es necesario compartirlos
(William Ospina, *Colombia en el Planeta*, 2001).

María del Pilar Unda

Podríamos hacer una extensión de estos planteamientos para América Latina, a partir de los esfuerzos que adelantamos en estas nuevas formas de organización pedagógica de los maestros que llamamos redes.

¿EN QUÉ CONSISTE LA EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA?

La expedición pedagógica que adelantamos en Colombia, con la participación de más de 700 maestros y maestras de las distintas regiones del país y más de 250 instituciones y organizaciones educativas, como Universidades, Centros de Investigación, Ceids de la FECODE, ONGs y Secretarías de Educación, entre otros, es un viaje. Un viaje de los maestros y maestras, quienes organizados en equipos expedicionarios recorren pueblos y ciudades para reconocer nuestra riqueza, nuestra diversidad de formas de hacer escuela, de ser maestro, de hacer Pedagogía. Un viaje no sólo entendido como movilización física, sino como una movilización en el orden del pensamiento. Salir, ir a otros lugares, ser capaces de ver aquello que no hemos sido, volver distintos, producir otras formas de pensar y conectarse con las problemáticas del país. Un viaje al interior de nosotros mismos. Una movilización social por la educación en la cual han participado más de 50,000 maestros anfitriones, niños y niñas, jóvenes, padres y madres de familia, autoridades educativas, pobladores en general.

* Este artículo pretende ser una síntesis, elaborada por María del Pilar Unda, del documento elaborado con Alberto Martínez y Marco Raúl Mejía *El tránsito del maestro: de portador a productor de saber pedagógico* (2002) e incluye ajustes para su presentación en el IX Encuentro de la Red TEBES de 2004.

La EP ha sido un lugar para la construcción de una nueva mirada, una mirada de maestros sobre sí mismos y sobre la escuela. Desde sus comienzos, hemos insistido en guardar distancia con la mirada diagnóstica y prescriptiva, para abrir un nuevo horizonte de producción de saber pedagógico desde los maestros que permita colocar el énfasis en un lugar distinto, más allá de las carencias y necesidades.

Nos preguntamos: ¿no será que la escuela genera procesos de cambio propios y en diferentes direcciones? ¿No será por ello que produce distintas formas de resistencia a las demandas que le vienen de afuera? Si se mira lo que ella tiene, superando el simplismo y el esquematismo de los diagnósticos, se encuentra que está habitada por un cúmulo de potencialidades y de formas diversas de existencia, no exenta de conflictos, pero con una multiplicidad de manifestaciones que dejan ver sus matices, sus coloraciones y su complejidad. Nada más poético que la mezcla.

EXPEDICIÓN Y MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

La expedición ha sido un viejo sueño de los maestros, desde los inicios del movimiento pedagógico, hace ya más de 20 años en Colombia. Hoy la fuerza vital del movimiento no proviene de la acción sindical, como ocurrió en la década de los ochenta, pero continúa existiendo y tiene vida a través de múltiples y diversas manifestaciones impulsadas por grupos y organizaciones de maestros, como las innovaciones y las redes.

A nuestro modo de entender, el movimiento pedagógico no estaría definido exclusivamente por la instancia o la institución que lo coordina, ni por unos ciertos rasgos que, además, lo atarían a viejos aparatos de control que no permiten reconocer los cambios y las características de la actualidad, sino por las ideas, propuestas y acciones que pone en juego. Hay movimiento pedagógico cuando hay una acción concertada de los maestros de un país o de una región que

quiere expresar una voluntad política de redireccionar su quehacer, de pensarse de otro modo, construir una nueva mirada de sí mismo y de la escuela y reconocer su nuevo papel en la cultura.

El movimiento pedagógico pensó al maestro como un intelectual, como un trabajador de la cultura, que tiene un saber que le es propio, el saber pedagógico. Es un movimiento cuya característica fundamental es la pregunta que el maestro se hace sobre sí mismo.

Cuando el impulso de la organización sindical decae y cuando los maestros y maestras no se ven expresados en las acciones que el sindicato adelanta, surgen múltiples y diversas iniciativas, como el movimiento de las innovaciones y las redes. Las contradicciones que se suscitan producen una especie de diáspora, se empieza a hacer visible un movimiento pedagógico no gremial, que se expresa de diferentes maneras, no obedece a unas orientaciones comunes ni tiene una coordinación organizativa. También aparecen grupos de maestros, que manteniendo su vinculación gremial constituyen coordinaciones autónomas respecto a lo sindical.

REDES Y EXPEDICIÓN COMO MOVIMIENTO PEDAGÓGICO Y MOVIMIENTO CULTURAL

Hacemos referencia específicamente a las experiencias de innovación crítica, porque son los maestros quienes deciden introducir cambios en sus prácticas, como una resistencia a la imposición de la tecnología educativa y como ruptura con el modelo curricular, arriesgando la creación y alejándose de las rutinas y los esquemas que atan su trabajo a planes diseñados previamente y sin su participación.

Surgen desde entonces, en los noventa, las primeras experiencias de redes pedagógicas en Colombia, las cuales poco a poco se fueron conectando con otras redes de orígenes y formas muy diversas, constituyéndose en un movimiento sin centro, que intenta se-



**Vemos las redes como
lugares de encuentro entre
maestros y maestras,
como posibilidad
de intercambio
de prácticas y saberes**

pararse de los aparatos de captura. Con las redes se intenta reconocer y fortalecer la diversidad. Más que organización son formas diferentes de agrupamiento en donde no hay pretensión de uniformidad, ni pensamientos totalitarios, ni relaciones jerárquicas, tratando de superar la insularidad y el aislamiento que había caracterizado buena parte de la trayectoria de las innovaciones educativas.

Vemos las redes como lugares de encuentro entre maestros y maestras, como posibilidad de intercambio de prácticas y saberes. Ellas han sido el referente y condición de posibilidad más inmediato para poner en marcha la EPN. La diversidad de prácticas pedagógicas en marcha, la voluntad de potencia de maestros y maestras, los aportes de éstas a la producción de saber, experimentación, ensayo, escritura y conceptualización pedagógica, condujo a una conjugación de acciones entre algunas de ellas, posibilitando desde las mismas un espacio de relaciones no jerárquicas, estableciendo conexiones con otros maestros e instituciones educativas, conformando con ellas equipos regionales de coordinación o impulso a la EPN, y adelantando la formación de equipos de viajeros, a partir de herramientas conceptuales y metodológicas que permitirían a lo largo de los viajes, construir una nueva mirada sobre sí mismos y sobre las escuelas.

La EP es un retorno al movimiento pedagógico, pero de manera diferente. La expedición no es un fenómeno de reacción ante una situación negativa, sino una experiencia colectiva de producción de saberes a partir de lo vivido a lo largo de los viajes, tanto en el ámbito regional como en el nacional. Entre estos dos planos, el de lo regional y el de lo nacional, se establece una relación de complejidad en donde lo nacional no niega sino que es capaz de expresar la diversidad de lo regional.

En estos momentos nos encontramos intentando convertir la expedición en una experiencia, a partir de una lectura múltiple del camino recorrido. Ello implica recuperar nuestra memoria, incorporando

todos los registros, las vivencias y las impresiones de las más de 67 rutas recorridas, incluida una Ruta de normales y una ruta afrocolombiana, en un esfuerzo de documentación, de escritura de pensamiento. Si bien esto entraña profundas dificultades, al mismo tiempo es lo que nos hemos propuesto y sabemos que contamos con equipos para los cuales todo este proceso se ha convertido en una oportunidad de formación, de enriquecimiento mutuo, de poner en juego la imaginación y el pensamiento en esta construcción colectiva. Las dificultades, antes que desanimarnos, nos convocan al mayor esfuerzo, a la utilización de nuestros recursos intelectuales y morales por los que se justifica la existencia misma de esta maravillosa experiencia.

Esto va a ser posible a condición de lograr volcar como producción de saber la manera como hemos construido una mirada expedicionaria sobre la diversidad pedagógica existente en el país, sobre las múltiples formas que toman las escuelas para afirmar la vida, con iniciativas de maestros y pobladores que tejen sociedad en medio de los más agudos conflictos; como las prácticas pedagógicas más que “modelos” a ser aplicados, son creaciones de maestros en interacción con las múltiples condiciones en que realizan sus prácticas, muchas de ellas con un profundo arraigo cultural; cómo las llamadas “realidades escolares” son paradójicas, no aguantan lecturas simplificadoras y producen rupturas con respecto a las formas de ser maestro y hacer escuela trazadas por los centros de poder nacionales e internacionales.

EXPEDICIÓN: TRÁNSITO DEL MAESTRO, DE PORTADOR A PRODUCTOR DE SABER PEDAGÓGICO

Abordar la discusión sobre la manera como la expedición se está convirtiendo en una condición de posibilidad para que los maestros pasemos de ser portadores a productores de saber pedagógico, hemos trabajado cuatro ejes temáticos: el primero

está constituido por el debate contemporáneo de las Ciencias Sociales y su resonancia en el campo de la Pedagogía. Un segundo eje, hace referencia a la transformación de la presencia social de los maestros en Colombia, que pasa por el movimiento pedagógico de los ochenta, las innovaciones, las redes y la EP. El tercero se define por lo que hemos denominado los “planos” de la educación, y el cuarto está constituido por el paso de la práctica a la experiencia, en el cual el maestro ingresa al campo del saber pedagógico como productor de saber.

En relación con el primero, es importante hacer referencia al debate sobre las Ciencias, en el cual se ponen en cuestión los modos de construcción de lo científico y su papel en la sociedad que, aún cuando encuentra su mayor desarrollo en el terreno de la Física cuántica, obligan a repensar el papel y la forma de construcción de las Ciencias Sociales y de la Pedagogía, dado que la mayoría de los paradigmas sobre los que se fundó la idea de ciencia en la modernidad están hoy cuestionados. Algunos aspectos centrales a estas reformulaciones tienen que ver con la idea de conocimiento, el concepto de verdad, de representación, de método. Y desde allí al concepto de investigación. Las elaboraciones actuales en el campo del saber pedagógico y de la Pedagogía como disciplina pasan de una u otra manera por interrogantes similares a los que se están planteando en este campo. Hoy no es posible producir concepciones teóricas o producir teoría pedagógica, alejados y por encima de las experiencias que se producen en la escuela y por los maestros. Se trata de una construcción que surge desde fragmentos teóricos dispersos, cuya fortaleza son las prácticas que buscan ser constituidas en experiencias a través de un saber propio, y cuyas construcciones son elaboradas desde los márgenes del discurso hegemónico sobre la sociedad y la educación.

Al reconocer en su ejercicio de maestro las relaciones estrechas entre la construcción de saber y el ejercicio de poder, se hace explícito que la aparente

neutralidad técnica y la objetividad de la que se dota un saber que se expresa con diferentes nombres —como currículo, modelos pedagógicos, didácticas y tantos otros—, han sido contruidos a través de luchas de poder en momentos históricos determinados y por lo tanto no están despojadas de poder. Este es el campo primario de la política del maestro. El ejercicio del maestro se reconoce como político en sí mismo y por lo tanto la política no es una práctica que tiene que hacer por fuera de su quehacer. Es más, este ejercicio de la política lo transforma en actor de su destino y productor de un saber sobre su práctica.

CUANDO LA PRÁCTICA SE CONVIERTE EN EXPERIENCIA

Nos estamos enfrentando con la necesidad de hacer una ruptura con lo que se piensa como conocimiento, investigación, sistematización. No se trata simplemente de sistematizar, de seguir un orden lógico, tampoco supone simplemente acogerse a las reglas del conocimiento científico. Es en los bordes, en lo aún no dicho ni ensayado, donde el maestro entra a apropiarse y afirmarse, donde se dan las condiciones que hacen posible que se reconozca como productor de saber. A lo que estamos apuntando es a identificar cuáles son las condiciones que hacen posible que el maestro se constituya en un sujeto de saber, en el sentido en que incorpora y lee la realización de unas prácticas específicas, de tal manera que las convierte en experiencia.

Este paso de portador a productor de saber se da sólo a condición de que el maestro al reflexionar su práctica la convierta en experiencia. La experiencia, según Dewey, sería la recuperación de un saber que nos antecede. Ello significa que una práctica se convierte en experiencia sólo cuando aquella es pensada, esto es, cuando se reconoce como producto de un saber o de una cultura. Aún cuando el hecho de vivir, estudiar, o pasar por una institución, produce efectos, ello no necesariamente constituye una experiencia, para

que esta se dé se requiere aprehenderla como saber, es decir, que se incorpore como un acto de pensamiento. En este caso, no se trata de investigaciones científicas, sino de cómo el maestro convierte parte de su vida en una experiencia vital. Afirmándose en su condición de maestro se inventa, es capaz de crearse a sí mismo y esa construcción se realiza al mismo tiempo que produce saber. Y en el ejercicio de convertir su práctica en experiencia, a través del ejercicio escrito, va encontrando un replanteamiento de las maneras como actuaba anteriormente. Un primer imperativo ético lo coloca siempre ante el hecho de no tener la verdad y reconocer que su próxima acción tendrá numerosas alternativas o caminos diferentes por dónde tomar. También aparece un imperativo estético en el cual el ver y conocer se convierte en un deseo, en un ir más allá de lo que ya conoce, recreando su saber y constituyéndolo en parte del placer de vivir. @

Primero la A Arte y oficio de la palabra escrita

Eusebio Ruvalcaba, México, Palabra y Realidad del Magisterio, 2004, 198 p.

PRESENTACIÓN

Cuando uno se hace de un libro, bajo cualquier medio, normalmente se sabe el porqué o para qué, cuestión más sencilla de definir si se tiene, aunque escaso en estos tiempos, el gusto por la lectura. Libros los hay de muchas texturas, propósitos, formas y afa-nes. Por ejemplo, en el caso de las auscultaciones de la lengua es innumerable, tal vez infinita, la cantidad de textos que se sumergen en la materia a rescatar definiciones, conceptos, interpretaciones, posibilidades y limitaciones de los cromosomas lingüísticos. Sólo que algunos resultan francamente fallidos, otros nadan en la medianía y muy pocos establecen un auténtico puente comunicativo entre el escritor y quien lo lee, de tal suerte que son verdaderamente escasos los textos que logran una fusión del conocimiento y la recreación —como acto lúdico— en el complejo proceso humano que es el lenguaje.

Que un texto de cualidades lle-gue por sí solo, digamos por ventura o por azar, a los ojos de alguna maestra o maestro, podría ser un acto divina-mente casual, pues resulta escasa esa posibilidad en tanto un buen número de docentes circunscribe su ámbito literario a obras estrictamente vinculadas con su campo de acción (léase práctica docente).

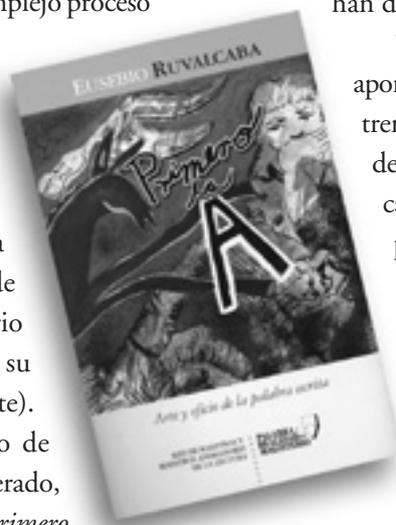
Por eso, para otro buen número de profesoras y profesores resulta un inesperado, fortuito y afortunado hallazgo el libro *Primero*

la A. Arte y oficio de la palabra escrita. De este libro, singular en la rica producción literaria de Eusebio Ruvalcaba, se podría afirmar —de entrada— que voltea, vuelca y revuelca la expresión escrita y la desmenuza para exprimirle novedosos jugos: “¿Cuáles son las pa-labras más bellas? Las palabras que no son palabras. Las palabras que no se dicen”.

Eusebio Ruvalcaba explora y entresaca el lengua-je, le halla recovecos y a partir de situaciones evidentes nos ofrece nuevas posibilidades de entenderlo: “Dicen quienes de esto saben que cada determinado tiempo una minúscula adquiere la mayoría de edad y se torna mayúscula”. El autor intenta reconstruir un espíritu no agotado, lo revitaliza a partir de la idea de la len-gua que no morirá mientras haya un humano sobre la faz de la tierra, y le asigna cualidades insospecha-das: “La puntuación representa el mejor ejercicio de autocensura”.

Éstas son algunas de las cualidades de *Primero la A. Arte y oficio de la palabra escrita*, las mismas que lo hacen un texto singular por la forma de adentrarse en los aspectos concurridos de la lengua y por el regodeo juguetón y optimista en el que sumerge al lector. Son también varias de tantas razones por las que la Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Asociación Civil Palabra y Realidad del Magisterio han decidido reeditar la obra.

Tenemos como esperanza que las aportaciones del libro y del autor encuen-tren un espacio generoso en el campo de conocimiento de quien lo lea, edu-cadora o educador o no, pues éstas predicen múltiples posibilidades para retornarlas a nuestros deberes docentes y para dispersarlas en nuestro alumnado de un modo distinto al que tradicionalmente ha recurrido el magisterio. @



Cartas del lector

*H*oy quiero compartir con ustedes mi encuentro con esta revista.

Soy maestra jubilada de la SEP y actualmente asesora en proyectos de lectura del Fondo de Cultura Económica; añoraba estar en ese mundo del maestro que compartí por muchos años y al llegar esta revista a mis manos regresé a ese ámbito que formó parte de mi vida. Descubrí desde el nombre “Entre maestros” ese mundo que te acoge otra vez, y al recorrer sus páginas te devuelve el calor del aula, el olor de los cuadernos, de los lápices y las pinturas; la emoción de tocar las cabecitas de tus alumnos de ver su sonrisa, de enjugar sus lágrimas, de tomarlos de la mano para formar una ronda, o compartir con los compañeros experiencias y saberes que tantas veces se quedan en conversaciones de “entre clase” o de café.

Al leer la información de la portada acepté la invitación a entrar otra vez a ese entorno tan significativo para mí, y buscar un espacio y un tiempo para recorrer sus páginas y disfrutarlas como un platillo especial, teniendo la oportunidad de introducirme en la aventura de explorar ideas, pensamientos y experiencias. Realmente la inicié al descubrir desde las primeras páginas que el maestro aquí “tiene la palabra” para conversar, exponer sus ideas, sus saberes, sus dudas, sus experiencias reales dentro y fuera del aula, de darle la palabra a sus alumnos y un espacio para leerse y reencontrarse a través de la palabra escrita; la recomendación de publicaciones, los artículos de interés que propician un intercambio de ideas y de puntos de vista o reflexiones que apoyan el quehacer cotidiano y el crecimiento profesional del maestro.

Las páginas centrales a color rompen el esquema de los otros apartados y te llevan a compartir vivencias de maestr@s y alumn@s desde su salón de clases.

En fin, cada una de las secciones son oportunidades para estar presentes en este ámbito magisterial que forma parte de nuestra vida.

Por abrir esta puerta al mundo del maestro a través de la palabra escrita, agradezco a los visionarios de la idea, a los profesionales responsables de la edición, a los colaboradores y a los maestros que escribiendo o leyendo hacen posible esta conversación “entre maestros”. @

Profra. María Concepción Cabrera Jiménez

Cuentos del color de los pueblos: libros rústicos¹

Roberto Pulido Ochoa



Para practicar

Elaborar libros rústicos es una propuesta dirigida a los maestros y maestras de educación básica con el propósito de recuperar los saberes culturales y los recursos materiales de las comunidades rurales.

En este trabajo presentamos dos propuestas de libros rústicos: libros de tela bordados en la comunidad La Labor, San José del Peñasco, Miahuatlán, Oaxaca, donde las señoras y los niños trabajan en la confección y bordado de ropa; y libros elaborados con la corteza del coco, en la comunidad Playa Banco de Oro, Pinotepa Nacional, en la región de la costa, ambas comunidades pertenecientes al estado de Oaxaca.

¹ Esta propuesta fue construida a partir de la asesoría de Carmen Ruiz Nakasone y Roberto Pulido Ochoa, integrantes del proyecto de intervención: La lengua escrita, la alfabetización y fomento de la lectura en educación básica (PIIEC), de la Universidad Pedagógica Nacional.

¿Cómo hacer un libro rústico?

Para elaborarlo es necesario iniciar un proceso de producción de los textos que serán publicados. Para ello, se plantean las siguientes etapas:

- I. La selección del tema
- II. La escritura
- III. Revisión del texto escrito
- IV. Corrección de pruebas
- V. Revisión final del texto escrito.
- VI. Edición del texto escrito
- VII. Sugerencias para la versión definitiva
- VIII. Publicación de los textos escritos



Cuentos del **color** de los **pueblos**

I. La selección del tema

1. La selección del tema es parte fundamental del proceso de escritura, los alumnos deben darse cuenta de que pueden utilizar sus propias ideas para elegirlo.
2. Es importante que el maestro demuestre cómo hacerlo.
3. La búsqueda de ideas para escribir el libro pueden encontrarse fuera de la escuela.
4. Es posible que el tema pueda elegirse entre pares, ya que algunos alumnos se inspiran a partir de las sugerencias de otros.
5. También puede escogerse sobre algún programa preferidos, de preferencia culturales.
6. El maestro puede trabajar con pequeños grupos de alumnos y preguntar qué hacen en sus casas y de ahí surgirán temas importantes para escribir un libro.
7. El profesor puede ser por ese momento secretario del grupo.
8. Se puede elaborar un listado de temas posibles.

II. La escritura

Una vez que los alumnos han elegido los temas, estarán en posibilidad de comenzar a escribir. El profesor debe demostrar cómo se escribe. La escritura incluye tres etapas: planificación, escritura y composición.

Planificación

1. Por parejas de alumnos, platican acerca del tema que se ha elegido.
2. En hojas de papel se anotan algunas de sus ideas respecto al tema; es necesario agrupar las que se relacionen entre sí. Ahora cuentan los alumnos con un plan general para iniciar la escritura del texto.
3. Es importante que el maestro realice un ejercicio similar en el pizarrón.

Escritura

1. Sugerir a los alumnos que redacten su borrador inicial en una hoja de rayas, dejando una línea vacía entre cada línea escrita con el fin de poder releer y hacer las correcciones.
2. Se les indica que pueden y deben hacer cambios y que es común cometer errores o hacer modificaciones en un escrito.
3. Es muy importante que los alumnos vean escribir al maestro.

libros

rusticos

Para llevar a cabo un proceso de escritura se sugieren dos momentos:

Primer momento:

1. En el pizarrón o en hojas grandes de papel, el maestro desarrolla el tema indicando a los alumnos lo que está haciendo.
2. Indica cómo iniciar una frase y un párrafo, sugiere cambios en el escrito.
3. No debe apenarse al confesarles que no sabe qué escribir, y que necesita alguna ayuda.

Segundo momento:

1. Después del modelo inicial del maestro, indique a los alumnos empiecen la redacción de su propio escrito. Anímelos a utilizar las notas que hicieron previamente como parte de la planificación.
2. Mientras escriben, deambule por los pasillos ofreciendo su ayuda. Si ve que algunos no escriben, ofrézcales actuar como su secretario, indicándoles el principio de unas cuantas frases en su borrador.
3. Concédales el tiempo necesario para escribir, según lo permita el horario para desarrollar una actividad productiva.

Composición:

La composición es la fase de la escritura en la que los alumnos desarrollan su tema. En esta etapa los alumnos dispondrán de un tiempo ilimitado para desarrollar el tema elegido, el maestro seguirá ofreciendo su ayuda. El propósito de esta etapa es que los alumnos expresen libre y creativamente sus ideas y no es conveniente estorbarlos con consideraciones acerca de la ortografía. Una opción al respecto es animar a los alumnos a deletrear las palabras como a ellos les parezca que suenan. Esto les deja en libertad de escribir a su manera, conscientes de que los problemas de ortografía pueden resolverse más tarde, en la fase de revisión. Se puede apoyar además escribiendo en el pizarrón un listado de palabras difíciles, o designar a unos alumnos, asesores de ortografía o caminar por la escuela con el listado de palabras preguntando a los maestros y/o alumnos más avanzados.



III. Revisión del texto escrito

En esta etapa se revisa:

1. Contenido: ideas, palabras utilizadas. El alumno se puede preguntar: ¿He expresado mis ideas con claridad? ¿Hay algunas otras ideas que podrían añadirse a mi escrito? ¿Necesito ampliar algunas ideas?
2. Mecanismos de escritura específicos como la ortografía y la puntuación.
3. El maestro debe enseñar a sus alumnos a revisar sus escritos, trabajando de manera sistemática con ellos.



IV. Corrección de pruebas

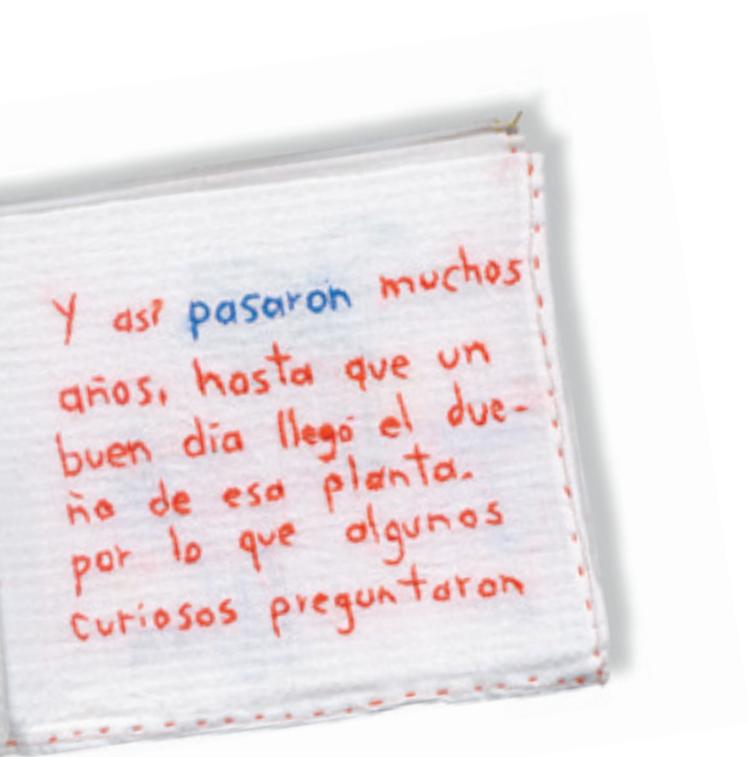
Una vez corregidos todos los cambios de contenido, los alumnos ajustan su texto para luego hacer la versión definitiva, revisando la ortografía. Profesor y alumnos deben trabajar juntos.

Se sugiere que cada alumno busque un amigo para que se revise su texto.



V. Revisión final del texto escrito

1. Sirve para clarificar ideas. El profesor puede leer en voz alta determinada parte del texto y pedir opiniones a los niños si las ideas están claras.
2. Por parejas, los alumnos ayudan a sus compañeros haciendo las veces de editor.
3. Paralelamente se pide a los alumnos recurran a un amigo que sea más experimentado en la escritura para que los ayude con su escrito. Es importante que este amigo les ayude a terminar su escrito personal y que no los desaliente, ni les quiera cambiar sus ideas, que sólo les ayude a concluir el escrito.



VII. Sugerencias para la versión definitiva

Ser pulcros

Respetar los márgenes en la parte superior, inferior y los costados de la hoja.

Revisar la puntuación

Revisar la ortografía

Releer la versión definitiva para asegurarse de que esté correcta.

VI. Edición del texto escrito

La parte final del proceso de escritura es la edición, para ello se sugieren las siguientes actividades:

1. Realizar de una copia definitiva del texto.
2. Presentar el texto en algún formato editorial para compartirlo con otras personas.
3. Es importante que el maestro pregunte al alumno si sería buena idea editar el texto. En ocasiones es conveniente que el maestro integre opiniones como: "Éste no es uno de tus mejores trabajos. Sugiero que hagas simplemente la copia para mí y para tu archivo personal y empieces a escribir algo nuevo".
4. Si el alumno está convencido de que el trabajo puede ser editado, sería mejor hacerlo sin darle más vueltas.
5. La edición es un logro importante para todos los niños. Este momento del proceso les crea la sensación de que la escritura tiene un sentido y les transmite un sentimiento de orgullo y goce con su propia labor.



La edición

es un logro

importante

para todos

los niños

VIII. Dos experiencias relacionadas con la elaboración de libros rústicos



El proyecto se inició abriendo una convocatoria a todos los niños y niñas de la escuela para que participaran en un taller de cuentos, leyendas, tradiciones y costumbres de su localidad. La mayoría se interesó y empezaron a escribir lo que ellos quisieron, en algunas sesiones los maestros y alumnos nos dábamos a la tarea de leer y corregir los escritos para que estuvieran mejor y más entendibles; después de varias revisiones, los textos quedaron listos para pasar a la siguiente fase, que consistió en la paginación e ilustración, ésta se hizo con ayuda de los maestros, debido a que la mayoría de los textos eran extensos para el formato que íbamos a utilizar, tratamos de sintetizar e ilustrar cada página con un dibujo sin muchos detalles. También en esta fase se les pidió ayuda a los padres y madres para que leyeran y trataran de ilustrar el texto de sus hijos y de esta manera, echándole mon-tón al trabajo, quedaron listos para ser trabajados en la tela.



El plátano feliz
 Autora: Delia
 Costuras: Lina, Mere,
 Chalía, Mimí y Luisa
 Escuela Primaria Rural
 "Veinte de noviembre"
 La Labor, San José del
 Peñasco, Miaha., Oaxaca,
 2003-2004

Libros de cuentos bordados en tela

Armando Guandique González

En esta etapa del proyecto surgieron diversas ideas y sugerencias por parte de los alumnos y las madres. Hubo una pequeña reunión donde algunas madres opinaron sobre la tela, cómo cortarla y qué tipo de hilo resultaba más apropiado. La mamá de Jorge sugirió:

- Maestro, hay que hacerlo con la puntada de cordoncito porque es más rápido que la de relleno.
- Otra dijo:
- Sería mejor usar el hilo de madeja porque se presta más y es barato.

De esta manera se acordó la mejor forma para elaborarlos.

Deseamos que en la comunidad vean estas creaciones como algo importante, que se interesen en la lectura desde un plano distinto al escolar, que no se lea y escriba por obligación, sino por gusto y rescatando alguna parte de su historia y cultura.

Libros elaborados con la corteza de coco

Bernardo Sánchez Cruz

La elaboración de libros en edición rústica fue una experiencia que desarrollé a lo largo de un ciclo escolar en la escuela primaria “Tierra y Libertad”, de organización bidocente, ubicada en una de las comunidades de la región de la costa del Estado de Oaxaca, Playa Banco de Oro, perteneciente al municipio de Santiago Pinotepa Nacional.

Esta experiencia surge a raíz del Diplomado “Fomento de la lectura y Producción de textos para la educación básica”, además como alternativa para valorar y estimular la producción de textos en los alumnos y darle sentido social a la escritura.

El propósito fue propiciar en los alumnos la producción de textos a partir de sus vivencias reales en la comunidad, que los alumnos participaran en el seguimiento que se lleva a cabo para elaborar un libro en el salón de clase.

Inicié por preguntarle a mis alumnos si les gustaría participar en la elaboración de libros rústicos. Algunos de ellos preguntaron: ¿por qué se dice rústico? De inmediato les comenté que les llamábamos así porque se elaboran de una manera sencilla, con los recursos a nuestro alcance: dibujados a lápiz, pintados a colores, empastado sencillo, tiraje de pocos ejemplares.

Durante el proceso de elaboración de los libros fui descubriendo dificultades en la redacción, poco interés por escribir, falta de espacios entre las palabras. Ante esto desarrollé actividades para trabajarlas.

Posteriormente, observé que mis alumnos escribían versos a menudo, así que me valí de esto para iniciar con el desarrollo de una estrategia titulada “Pinceladas de poesía”, donde cada alumno escribía un verso en un cuarto de cartulina, y en la otra parte, realizaba un dibujo del contenido del mismo.

Estos chicos de la costa se sintieron muy a gusto al momento que pintaron con acuarelas sintiendo la frescura del aire que venía del mar. Mientras estos alumnos se divertían pintando, yo atendía a sus preguntas o dudas: “¿cómo se escribe, maestro? o ¿cómo trabajar la rima asonante y consonante?”

Con los trabajos escritos propusimos que el primer libro lo haríamos con todos los versos que ellos habían escrito. Comentamos que tendríamos que buscar un ilustrador, un capturista y que ellos sólo tendrían que pintar. El joven Eloy se encargó de hacer los dibujos y Rolando,



El refrán de todos # 1
 Título original de Miguel García
 Santiago
 Coordinadora del grupo: Vanesa
 Escuela Primaria: Tierra y li-
 bertad.
 Playa Banco de Oro, Santiago
 Pinotepa Nacional, Oaxaca, 2003



del Ciber
 MARS captu-
 ró el contenido
 ambos son de Pinotepa Nacional.
 Después de ilustrar y capturar los
 versos, los niños de la playa colorear-
 on los dibujos con gran alegría, al
 mismo tiempo que leían sus versos.

Posteriormente organizamos las
 actividades para la elaboración de
 otro libro titulado "El refrán de to-
 dos", éste fue el punto de partida
 para abordar el contenido de los re-
 franes; buscamos y seleccionamos los
 refranes más conocidos por sus pa-
 dres, los escribimos en tiras de papel
 y los fuimos acomodando en la pa-
 red, de modo que cada uno pudiera
 visualizar su trabajo. Después solicité
 que cada uno escribiera en otra tira
 de papel la interpretación que le da-
 ban a cada refrán o el mensaje que
 nos transmitía. Pudimos comprobar
 que los padres de familia saben mu-
 cho de dichos y de refranes.

Los alumnos mostraron interés
 cuando les indiqué que con los re-
 franes también haríamos un libro,
 pero ahora con la corteza de
 coco. Fuimos con el señor Juan
 Benavides, quien nos preparó los
 cocos secos cortados con segue-
 ta, los alumnos prepararon las
 páginas con círculos hechos
 de cartulina en la que escri-
 bieron sus refranes y su in-
 terpretación.

Posteriormente lleva-
 mos los cocos con el pintor,
 quien los pintó por fuera, después
 regresamos al aula para arreglarlos
 con hilo y coserles un cierre. Por
 dentro colocamos las páginas con los
 refranes escritos. El título se eligió
 mediante un concurso en el que par-
 ticiparon todos los alumnos.

En esta actividad tratamos de in-
 volucrar a todos con el propósito de
 que se vivieran como autores de li-
 bros a partir del trabajo cooperativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Cassany, Daniel (2002). *La cocina de la escritura*, SEP/Anagrama, México, 255 p.
 Cooper, David J. (1990). "Relación entre la comprensión lectora y la escritura", en *Cómo mejorar la comprensión*, Visor, Madrid, pp. 382-400.

