

ENTRE

MAESTR@S

**La Historia; un camino
para el entendimiento
multicultural?**

Andrea Patricia Juárez Casas

**La mala educación
en tiempos de la derecha.
Política y proyectos educativos
del gobierno de Vicente Fox**

Victor Manuel Peralta López

**Los valores en la escuela, una
perspectiva para su estudio**

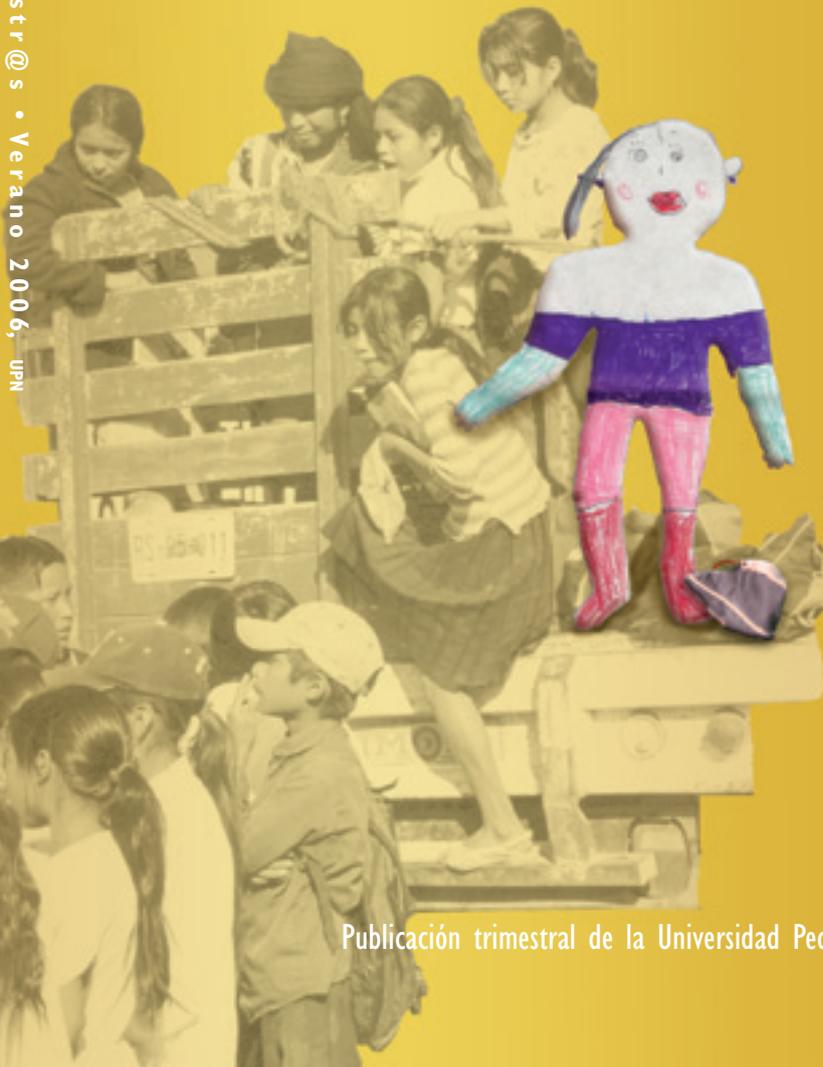
Dolores Flores Carmona

Farmacia literaria

*Una experiencia en el desarrollo de los
valores y la salud mental*

Magaly González González

Palmira, Cuba



Guía para autores

entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus autores son fundamentalmente maestras y maestros de educación básica, los acompañan especialistas ocupados en temas que involucran los ámbitos de educación preescolar, primaria y secundaria; las producciones de las niñas, los niños y los jóvenes son contribuciones relevantes para las páginas de la revista.

Los temas

Los temas de los artículos que aquí se presentan tienen la intención de recuperar la complejidad del aula y de la escuela, de problematizarla, de descubrir y dar a conocer acontecimientos relevantes y significativos para las maestras y maestros de educación preescolar, primaria y secundaria, desde su contexto sociocultural.

Características de los textos publicables:

1. Las colaboraciones deben ser experiencias inéditas de investigación, innovación o animación pedagógicas *desde y/o sobre* la práctica docente, reflexiones, análisis, ensayos, etcétera, acerca de la educación básica y la formación de maestros.
2. Los textos han de ser breves, máximo doce cuartillas para las secciones *Desde el aula*, *Para el Consejo Técnico* y *Hojas de papel que vuelan*; para las otras secciones se recibirán máximo cinco cuartillas.
3. Los trabajos deben acompañarse de:
 - a) Portada que indique: título del texto (no mayor de ocho palabras), nombre del autor.
 - b) Datos generales del autor (notas curriculares, centro de adscripción o lugar donde labora, dirección del centro de trabajo y/o particular, teléfono del centro de trabajo y/o particular, correo electrónico).
4. Los originales habrán de presentarse:
 - a) Procesados en computadora. El autor deberá entregar un disquete (en procesador de palabras Word de Microsoft) que indique título, autor y todos los señalamientos del caso para su lectura, y una copia impresa del mismo trabajo. En altas y bajas (mayúsculas y minúsculas).
 - b) Sin cortes de palabras (eliminar los guiones a fin de renglón).
 - c) Cuartilla holandesa: 28 renglones de 60-65 golpes. Justificación izquierda (sin justificación derecha).
 - d) Legibles, sin marcas, añadidos o modificaciones al margen.

- e) Tabla de abreviaturas o siglas al final del texto.
 - f) En caso de citar repetidamente una obra utilizar las locuciones: *idem*, *ibidem* u *op. cit.*, según sea el caso.
 - g) Los criterios para anotar la bibliografía: Nombre de los autores (empezando por los apellidos), luego coma, luego el nombre, luego coma, (cuando haya más de un autor, el segundo empieza con el nombre y luego los apellidos –separados los autores con y–; cuando haya más de tres, se pone el primero y luego *et al.*). Si se menciona el capítulo de un libro o artículo de una revista, aparecerá entre comillas, luego irá coma y el término “en”. El título del libro o revista en cursivas (itálicas), luego coma. Número de edición (excepto si es la primera), luego coma (se usará ed.). Lugar de publicación, luego coma. Editorial o institución que lo (la) produjo, luego coma. Año de publicación, luego coma. Páginas (se usará por ejemplo p. 386.), luego punto final.
 - h) Las fotografías, gráficas e ilustraciones deseadas han de acompañar al texto y ser de alta calidad, cada una con el pie o referencia pertinente, y se indicará con espacios en blanco dentro del texto el lugar donde deben incluirse. De no enviarse material gráfico, hacer propuestas del mismo.
 - i) Palabras, frases o señalamientos especiales en cursivas (itálicas).
 - j) En el caso de reseñas o presentación de libros o revistas, acompañar el texto de una fotostática de calidad de la portada del volumen que se trate.
5. Los autores pueden dirigirse para la entrega de sus trabajos a la siguiente dirección electrónica:
rpulido@ajusco.upn.mx
entremaestros@upn.mx

Indicaciones generales:

Una vez aceptado el texto para su publicación no se admitirá modificación alguna al original.

Se entregarán al autor tres (3) ejemplares del número de **entre maestr@s** en que sea publicado su texto.

El autor es el único responsable de la veracidad y honestidad de los contenidos de su trabajo.

A petición escrita del autor se devuelven por correo los originales de los trabajos no publicados.

Los textos incluidos en **entre maestr@s** pueden ser publicados en otro órgano editorial previo permiso expreso por escrito y haciendo referencia explícita de la fuente.

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 es 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

Jorge Alberto Chona Portillo

Eloísa Gutiérrez Santiago

Adán Jiménez Aquino

Yolanda de la Garza de Lara

Carlos Anaya Rosique

Daniel Goldin

Tere Garduño Rubio

Valentina Cantón Arjona

Diana Violeta Solares Pineda

Rosa Isela Barrera Salgado

Martha Tlaseca Ponce

Alicia Ávila Storer

María Luz López Morales (Monclova, Coahuila)

Rafael Porlán Ariza (España)

José Martín Toscano (España)

María del Pilar Unda (Colombia)

Martha Cárdenas (Colombia)

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

Angélica Jiménez Robles

Jesús R. Anaya Rosique

Eva Janovitz

Santos Cortés Castro

María de los Ángeles Huerta Alvarado

María del Rocío Vargas Ortega

Juan Manuel Rendón E.

Macario Molina Ramírez

Diseño gráfico de portada, encarte e interiores

Margarita Morales Sánchez

Formación

Margarita Morales Sánchez

María Eugenia Hernández Arriola

Traducción

Óscar Velasco

Corrección de estilo

Marco Antonio Silva Martínez

Fotografía

Boto Ramírez

Dibujo portada

niño Fernando Savage

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

entre maestr@s es una revista indexada en Latindex, folio 14091, desde 2004. Certificado de reserva de derechos al uso exclusivo ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor 04-2006-062110062500-102. Número de certificado de licitud de título 11483. Número de certificado de licitud de contenido 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

El tiraje consta de 3000 ejemplares

DESDE EL AULA



Los viajes que me emprenden **6**
Óscar Andrade Espinosa

¿Volver a ser maestro? **12**
Alicia Lili Carvajal Juárez

La historia: ¿un camino para el entendimiento multicultural? **16**
Andrea Patricia Juárez Casas



Volver a la escuela. El caso de los niños migrantes que regresan de Estados Unidos **30**
Demetria Ramírez Aréchiga, Alfredo Castillo Romero



Una experiencia de intervención en la formación de docentes en educación superior **40**
Pastor Hernández Madrigal

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

La educación de los pueblos indígenas: una experiencia a recuperar si queremos sobrevivir **46**
María Isabel Marcotequi Angulo

Los valores en la escuela, una perspectiva para su estudio **52**
Dolores Flores Carmona



¿Cómo pensar a los sujetos sociales en la educación? **58**
Ma. del Carmen Montero Tirado, Federico Rodríguez López

¿Existen los extraterrestres? **64**
Jorge Alberto Chona Portillo

ENCUENTARIO

Domingo en casa **70**
Carlos Merino F.

¿Vale la pena?... Vale **74**
Gaby Nájera



HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Pedagogía de proyectos y su relación con el poder.

La escuela es mía, es suya, es nuestra

Marcia Aparecida Schweter

76

PARA LA BIBLIOTECA



Leer y hacer cochinadas es el placer de los dioses

Jorge Alberto Chona Portillo

83

La mala educación en tiempos de la derecha

Víctor Manuel Peralta López

85



REDES

Farmacia literaria. Una experiencia
en el desarrollo de los valores y la salud mental

Ma. Magaly González González

86

DESDE LOS MESABANCOS

El tesoro

Laura Correa Arévalo

95



CARTAS DEL LECTOR

96

PARA PRACTICAR

La muerte pies ligeros

Ma. Concepción Cabrera Jiménez

Carmen Ruiz Nakasone,

Roberto Pulido Ochoa

EDITORIAL

Día con día la revista **entre maestr@s** recupera y difunde algunas cuestiones educativas de México y de América Latina. Los problemas educativos que los pueblos de nuestros países viven cotidianamente tienen características similares, pero cada nación, desde sus condiciones y circunstancias, los resuelve de manera diferente.

Es preocupante que en el presente enfrentemos una crisis educativa y sean pocos los esfuerzos emprendidos por las políticas educativas, y desde sus actores, con el fin de encontrar soluciones pertinentes para cada contexto latinoamericano. Podemos observar que en muchos de estos países se mantiene un debate permanente y riguroso sobre los grandes problemas educativos. En este espacio ponemos a consideración de los lectores algunas de las ideas que circulan sobre el debate suscitado en Argentina, a partir de las propuestas para reformar la Ley Federal de Educación.

La doctora en educación, Inés Dussel comenta que la situación actual es muy desigual, no sólo en cuanto a los años de escolaridad sino también en la calidad de la experiencia educativa de alumnos y docentes. “Sabemos que ése no es sólo un problema educativo: las desigualdades sociales no se quedan en la puerta de la escuela. También tenemos un problema de gobierno, con un Estado nacional debilitado en su capacidad de formular políticas nacionales y de exigir que se cumplan, con jurisdicciones que hacen lo que quieren o lo que pueden, y con culturas de trabajo en las escuelas muy dispares, algunas muy abiertas e interesantes y otras que apenas pueden sostenerse en pie. Así como las gestiones provinciales buscan, en muchos casos, terminar sus mandatos sin grandes conflictos, los directivos y docentes pasan sus días resolviendo los emergentes de una crisis más profunda de función y de organización de las escuelas”.

“O inventamos o erramos”, decía Simón Rodríguez —prosigue la investigadora argentina— cuando aconsejaba a Bolívar crear escuelas y educar al ciudadano. Hoy hace falta algo de ese espíritu. Las escuelas son instituciones del siglo XIX emplazadas en un contexto muy diferente. La forma en que se produce el conocimiento, las relaciones entre las generaciones, las infancias y las adolescencias, el vínculo escuela-familia, son muy distintos a como las imaginó Sarmiento. Hay que repensar el currículo, el trabajo docente, la evaluación, las culturas de trabajo y la participación en las escuelas.

Por su parte, Pablo Gentili, especialista en políticas públicas, piensa que “el mapa político latinoamericano no

hace más que poner en evidencia el fracaso, el agotamiento y la fragilidad de los gobiernos neoliberales que administraron o aún administran los destinos de nuestros países desde hace más de treinta años. Una evidencia contundente de este fracaso la constituyen los procesos de protesta y movilización social que, en el epicentro de los sistemas escolares, protagonizan las organizaciones estudiantiles y magisteriales, los movimientos sociales y de derechos humanos que se resisten a aceptar una herencia de desigualdades, injusticias, exclusión y discriminación nada menos que en aquel espacio donde supuestamente reposa el futuro de la patria.

“El caso chileno —continúa Gentili— quizá sea paradigmático. En una sociedad tutelada por la herencia de una dictadura corrupta y genocida, con una ley de educación sancionada el último día del régimen militar, fueron los estudiantes secundarios quienes pusieron al desnudo la institucionalidad de un sistema educativo basado en la exclusión, el privilegio de los más ricos y la degradación de las condiciones educativas de los más pobres. La derogación de dicha ley y la generación de mecanismos democráticos de consulta, debate y deliberación sobre los destinos de la educación nacional fueron algunos de los gritos de batalla de millares de jóvenes chilenos hartos de confundir la gobernabilidad democrática con la modorra irresponsable de administraciones empecinadas en repetir el pasado.

Seguramente, los anteriores planteamientos nos proporcionan más elementos para hacer nuestro análisis sobre las problemáticas que vivimos en México. Por ejemplo, la democracia en las escuelas. Uno se pregunta: ¿Qué pasa con la participación de los alumnos en la toma de decisiones? ¿Cuándo los alumnos debaten los problemas educativos? ¿Eligen a sus representantes? ¿Hay órganos democráticos constituidos por los estudiantes en las escuelas?

Creo que las respuestas a estas interrogantes nos dejan mal parados a los educadores y a las autoridades educativas. Están por cumplirse 100 años de la revolución mexicana y, si recordamos, la principal demanda fue el respeto al sufragio. Sin embargo, en pleno siglo XXI, esta demanda todavía no la hemos alcanzado. La escuela es un excelente escenario para que los alumnos aprendan a ejercer en lo cotidiano, este derecho constitucional: la participación democrática. @

Roberto Pulido Ochoa
rpulido@upn.mx

Los viajes que me emprenden

*Oscar Andrade Espinosa*¹
con_sentido74@yahoo.com.mx

Aún conservo el recuerdo de mi llegada a la Escuela Normal Rural de Tamazulápam. Caminaba por sus pasillos muy impresionado por sus grandes instalaciones. Imagínense: dos edificios de puros salones, una gran cantidad de oficinas, jardines por todas partes, salas de reuniones, dormitorios para las estudiantes y hasta habitaciones para maestros. Toda la escuela me parecía una comunidad aparte. De pronto, noté que se me acercaba un grupo de jóvenes; fueron las primeras personas que conocí en el lugar. Pensaba que era una comitiva de recibimiento o algo así. Pero no. En vez de darme la bienvenida, me preguntaron si venía de Tiripetío, sitio donde se asienta una de las normales rurales perteneciente al estado de Michoacán. Entonces las miré de manera superextraña, pues en ese momento no sabía que me consideraban parte del grupo de estudiantes que suelen frecuentar el internado.

La Escuela Normal Rural de Tamazulápam, situada en la mixteca alta en el estado de Oaxaca, con sus 79 años en la formación de maestras de educación primaria, se ha convertido en una de las escuelas de gran importancia para nuestro estado. Aunque algunas voces plantean la desaparición de las normales rurales, porque consideran que ya no son necesarias, yo me aferro a creer en lo contrario. Creo que tienen todavía mucho que dar a miles de jóvenes de humilde procedencia, que encuentran en ellas la realización de sus aspiraciones para continuar sus estudios. Quizás muchas de estas estudiantes entren en la carrera con la idea de que

¹ Maestro de la Escuela Normal Rural “Vanguardia”, Tamazulápam, Oaxaca. Estudiante del Diplomado en Fomento de la Lectura y Producción de Textos en Educación Básica, Universidad Pedagógica Nacional.

la docencia es la única opción, pero la responsabilidad y el interés que muestran en sus prácticas pedagógicas, sobre todo en el cuarto grado de la licenciatura, es de reconocerse. Eso he notado en mi corta trayectoria como asesor en Tamazulápam.

Mi historia como asesor comenzó en 2001. Inicialmente me solicitaron que atendiera la asignatura de observación y práctica docente, relacionada con actividades de acercamiento a la práctica escolar. En ese primer año tuve la oportunidad de conocer la manera en que se trabajaba en aquellas aulas y, sobre todo, la vida dentro de un sistema de internado. Recuerdo que, durante las primeras semanas de mi llegada, las estudiantes me invitaban casi todos los días a comer, supongo que porque era nuevo (en la institución). Después me daba pena, porque no me agradaban mucho las miradas desafiantes de las cocineras cada vez que llegaba y tomaba el plato para recibir la comida. En Tamazulápam las estudiantes suelen invitar a los maestros a pasar al comedor de la escuela aunque, por reglamento, sólo ellas tienen derecho a ese servicio.

Por las tardes me concentraba en actividades académicas complementarias, como revisar planeaciones didácticas, coordinar algunos talleres y acudir a la biblioteca para conversar sobre temas escolares con alguna estudiante; también acudía a reuniones de convivencia con ellas y con los compañeros maestros. Además, no podía faltar el aspecto político. En ese periodo viví en medio de un ambiente un poco tenso entre los docentes de la institución, pues había una especie de lucha por el poder político y académico. Ese clima duró aproximadamente dos años. Hoy puedo decir que se convive con y a pesar de las diferencias.

En ese mismo ciclo escolar, me llamó la atención algo que un grupo de profesores de mayor experiencia denominaba “año tutorial”. Pregunté en qué consistía. Se trataba de las actividades académicas realizadas por las estudiantes en las escuelas primarias y en la propia institución durante el séptimo y octavo semestres. En esta etapa de su formación, cada una de ellas era acom-

Esta es la historia de un profesor normalista que, ante la necesidad de renovar su práctica pedagógica, decide emprender un viaje de exploración en el campo de la formación docente en lenguaje escrito en un ambiente lleno de incertidumbres. Lo que no espera de esa primera experiencia es encontrarse con nuevas dificultades relacionadas con la manera de acompañar a sus estudiantes en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la escuela primaria. No obstante, continúa su búsqueda emprendiendo un segundo viaje que lo llevará a nuevas aventuras.

Palabras clave: práctica pedagógica, formación docente, acompañamiento, lectura y escritura, escuela primaria.



This is the story of a normalista (primary school teacher) who decides to undertake a trip to explore an environment plenty of uncertainties in the field of teacher education of written language, aware of the need to update his pedagogical practice. What he was never expecting at first experience, was facing difficulties related to the way to accompany his students in early reading and writing education at primary school. Nevertheless he continues searching; making a second trip that will take him to new adventures.

pañada por un asesor (docente de la escuela normal) y un maestro tutor (docente de la escuela primaria).

Otro tema interesante para mí fue la lectura y la escritura. Adquirió fuerza porque las estudiantes de tercer grado, a las que yo asesoraba, me plantearon sus dudas y una gran incertidumbre para la enseñanza del lenguaje escrito. Me solicitaban ayuda sobre la manera en que debían abordar la lectura y la escritura con los alumnos de primer grado. Este escenario me afectó mucho, pues mis saberes, en torno a la “nueva” forma de enseñar a leer y escribir, eran muy precarios. Así que mi primer viaje, emprendido como asesor hacia los terrenos de la cultura escrita, lo hice al acudir a los centros de maestros. Además, debido a mi insistencia, en Tamazulápam me dotaron de algunos libros y videos. También tuve la suerte de contar con una maestra especialista en el tema, quien me ofreció su asesoría. Ella me ilustró con detalle la manera en que los niños logran apropiarse de la lectura y la escritura.

Estaba a punto de culminar el ciclo escolar cuando me enteré que se había emitido la convocatoria para los docentes interesados en participar, para el siguiente ciclo, en el año tutorial. La noticia me entusiasmó porque significaba la oportunidad de explorar un camino desconocido para mí y sugería que me atreviera a aprender. La decisión de acudir a tal llamado la tomé luego de considerar que mi interés por participar era más fuerte que el

Mi preocupación fundamental, era suministrar a las estudiantes algunas herramientas básicas para la enseñanza del lenguaje escrito, en el primer ciclo. Sobre todo porque conocía parte de sus antecedentes académicos, por ejemplo, estaba enterado de que, en los cursos recibidos en los semestres anteriores, no les habían explicado cómo enseñar a leer y escribir

temor al fracaso. Se trataba de entrar en una competencia académica con los compañeros de mayor experiencia, no sólo en el trabajo docente del cuarto grado de la licenciatura, sino en la trayectoria profesional. Lo que marcó de manera definitiva mi decisión fue el apoyo y la confianza brindada por un grupo de estudiantes con las que mantenía una buena relación académica y afectiva.

Brindar asesoría en el cuarto grado de la licenciatura ha implicado siempre plantearme retos a superar. Uno de ellos es acompañar y animar a las estudiantes para que aprendan a reflexionar e innovar en su práctica docente. Pero para poder transmitir esa cultura a las futuras maestras, es necesario tomar en cuenta sobre qué aspecto de la práctica se quiere reflexionar e innovar. En este caso, narraré mi historia, en relación con la lectura y la escritura, como asesor acompañante de las estudiantes del cuarto grado.

Mi preocupación fundamental era suministrar a las estudiantes algunas herramientas básicas para la enseñanza del lenguaje escrito, en el primer ciclo. Sobre todo porque conocía parte de sus antecedentes académicos, por ejemplo, estaba enterado de que, en los cursos recibidos en los semestres anteriores, no les habían explicado cómo enseñar a leer y escribir. Partí de esa necesidad y solicité la colaboración de algunos maestros de educación primaria con experiencia en la aplicación de la metodología sugerida por el programa de estudio del español.

La propuesta de enseñanza representaba para mí, en un principio, la píldora que debía ser tomada y bien digerida por las estudiantes, para poder a su vez enseñar correctamente a leer y escribir a los niños.

Reconocí que yo también debía de aprender más sobre ese proceso de enseñanza, pues cuando trabajé como maestro en la escuela primaria no tuve la oportunidad (por diversos motivos que por ahora voy a omitir) de tener en mis manos los documentos que informaban sobre la reforma hecha al programa de español. Así que había enseñado a mis alumnos con el mismo método con el que yo aprendí a leer y escribir –por supuesto, en mis tiempos, aún no había reforma con la cual pudieran contar mis maestros–. Sólo agregué algunas “novedades” aprendidas durante mi formación en la escuela normal.

Pensaba que no era posible asesorar a las estudiantes sin contar con lo necesario. Así que gracias al primer viaje que emprendí a los centros de maestros, leí los documentos pedagógicos que había conseguido. También revisé otros libros en la biblioteca de mi escuela.

Había comprendido, en parte, el aspecto de fondo: cómo los niños se apropian del lenguaje escrito; pero mi inquietud estaba centrada en la técnica. Cuando observaba el trabajo de las estudiantes, me preocupaba no poder sugerirles cómo deberían aplicar las estrategias indicadas en la metodología.



Durante los recorridos hechos en las escuelas primarias he encontrado una diversidad de rasgos culturales. Niños que tienen como expectativa culminar la instrucción primaria para luego irse a trabajar “al norte”; otros que conviven muy poco con sus padres; pequeños que padecen con padres alcohólicos; infantes que durante toda la tarde se dedican a ver televisión, en fin. Esto muestra que son distintas las dificultades enfrentadas por las estudiantes durante su práctica docente, es decir, en el proceso de formación. Mis primeros conflictos fueron no encontrar explicaciones suficientes sobre los problemas planteados por las alumnas al momento de hacer los análisis de la práctica. Algunas de las preguntas que me hacían eran: “¿por qué a los niños se les olvida con tanta facilidad la forma en que se escriben las palabras vistas en cada una de las lecciones?”, “cuando queremos trabajar sobre el libro de texto del alumno, notamos que ya conocen las lecciones y entonces ya no podemos aplicar las estrategias de lectura (predicción, anticipación...), ¿qué puedo hacer?”, “Tengo a un niño que no quiere trabajar. Ni leer ni escribir. Nada. Sólo quiere jugar. No sé qué hacer”.

Otra convocatoria –aparecida en esos momentos de zozobra en uno de los tableros de información de la normal de Tamazulápam– fue la oportunidad para salir del atolladero. Aunque no me imaginaba entonces que acudir a ese llamado llegaría a mover mis creencias sobre las prácticas de la lectura y la escritura en la educación básica. Se trataba de la invitación, hecha a los docentes, para participar en el diplomado ofrecido por la Universidad Pedagógica Nacional sobre el fomento a la lectura y la producción de textos en la educación básica.

Por eso, mi segundo viaje emprendido ocurrió a partir de haber acudido a ese llamado bastante provocador. Puedo decir que ha sido una experiencia agradable, porque me ha permitido avanzar en las formas de acompañar a las estudiantes en su proceso de formación docente durante estos últimos semes-

tres de la licenciatura. Sin embargo, este cambio no se dio de manera inmediata, pues tuve que pasar por distintos momentos de insatisfacción en el trabajo que realizaba.

En un principio, mi objetivo estaba centrado en la obtención de algunos conocimientos acerca de la lectura y la escritura, con poca intención de utilizarlos en los procesos de formación de las estudiantes normalistas. En estas condiciones, el análisis que hacía con las estudiantes era muy incipiente, apenas podía sugerirles algunas actividades susceptibles de ser realizadas para mejorar su práctica acerca del tema. Afortunadamente, durante los periodos de prácticas intensivas, las estudiantes pueden trasladarse a la escuela normal para hacer el análisis de algún texto o de las situaciones educativas que se les presentan en su desempeño docente.

Tiempo después, durante los recorridos en las escuelas primarias, además de observar el trabajo docente de las estudiantes, les leía a los niños cuentos en voz alta y comencé a trabajar algunas estrategias para incentivar la lectura que nos sugerían en el diplomado. Al observar el impacto que tenían estas acciones en los alumnos, promoví las estrategias con las estudiantes para que ellas las emplearan en la escuela primaria. Sin embargo, sólo eran acciones espontáneas y poco frecuentes.

En el segundo periodo de participación en el *año tutorial*, consideré seriamente la posibilidad de retomar algunas prácticas de formación que se llevaban a cabo en el diplomado, para complementarlas con otras que ya realizábamos. Propuse algunos cambios, de acuerdo con mis nuevas concepciones, no sólo en los procesos de formación docente, sino también en lo que se refiere a la enseñanza del lenguaje escrito en la escuela primaria.

Así surgió la idea de consolidar tres espacios para desarrollar el trabajo de acompañamiento con las estudiantes normalistas. El primero de ellos es la etapa de observación que realizamos los asesores durante los

periodos de prácticas intensivas, el segundo se refiere al análisis de la práctica, y el tercero tiene que ver con el desarrollo de talleres de fomento a la lectura.

En cuanto a la etapa de observación, considero relevante plantear sugerencias a las estudiantes después de un diálogo que se centra en buscar posibles explicaciones a las distintas dificultades que se les presentan. El propósito es ayudarlas a tomar decisiones basadas en una mayor reflexión en el aula. También creo que se deben problematizar las prácticas como una forma de mover los pensamientos que guían su intervención docente. Esta actividad es complicada porque en ellas hay un sinfín de creencias que no se cambian fácilmente.

Sin embargo, tampoco es tan trágico, porque de acuerdo con la experiencia obtenida a lo largo de estos dos años, he notado que, después de haber tenido la experiencia de leerles cuentos a sus alumnos de manera frecuente, algunas de ellas se reencuentran con el deseo por la lectura. De tal forma que es bastante agradable ver a una estudiante comprar libros para su uso personal y también profesional.

En el análisis de la práctica buscamos entre todos encontrar explicaciones a los problemas cotidianos. Partimos de los aportes hechos por los investigadores en relación con el proceso de aprendizaje de los niños sobre la lectura y escritura. Además revisamos algunas situaciones que no están ligadas directamente con el lenguaje escrito, pero que inciden en la enseñanza, por ejemplo, cómo intervenir cuando se les presentan problemas de convivencia entre los alumnos, o cuando los niños gritan, corren, se distraen. En este espacio también se diseñan con ellas algunas estrategias auxiliares para que los niños avancen en el aprendizaje de la lectura y la escritura; se toman en cuenta tanto las propiedades del sistema de escritura como su uso social, de modo que el aprendizaje se dé en una forma más divertida.

En relación con los talleres, promoví algunas dinámicas de fomento a la lectura y la escritura, como las sugeridas en el diplomado. Hay lectura en voz alta, actividades para incentivar la lectura y estrategias para la producción de textos pensados para los alumnos de educación primaria. También creemos que muchas estudiantes pueden aprovechar aquí un espacio de reencuentro con la lectura de una manera más agradable.

Afortunadamente todas estas actividades no se han visto afectadas durante el ciclo escolar, gracias a que las estudiantes han evitado participar de manera frecuente en los actos políticos que convoca la Coordinadora de Estudiantes Normalistas del Estado de Oaxaca (CENEO) o la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), organizaciones a las que pertenecen y participan en movilizaciones para la exigencia de plazas a los normalistas egresados o cuando alguna de las normales rurales se encuentra en problemas.

Finalmente, puedo decir que en estos dos años de trabajar con las estudiantes me he sentido bien como asesor y como persona, porque la modalidad que ofrece el trabajo de acompañamiento me ha permitido tener una mayor y mejor relación con las estudiantes, de tal forma que he trascendido la primera relación formal maestro-alumna, que mantuve cuando atendía los semestres anteriores al séptimo y octavo.

Me he detenido un momento para escribir y revisar lo que he hecho y he dejado de hacer; lo que ya no haré, lo que me hace falta por hacer. Todo esto para darme la oportunidad de repensar mi práctica docente. Aunque creo que he tenido algunos avances en mi formación como asesor acompañante, aún tengo algunas inquietudes, preguntas, preocupaciones, problemas. Por eso, por todo eso, mi tercer viaje está por iniciar... @

¿Volver a ser maestro?

Alicia Lili Carvajal Juárez¹

acarvaj@upn.mx

¿ Cuántas veces se ha cuestionado usted si, en caso de tener nuevamente la oportunidad de elegir su carrera, volvería a estudiar para profesor (a)? Esta pregunta hipotética a la que quizá más de una vez se ha enfrentado en la intimidad, puede haberle hecho reflexionar acerca de su vida en general: sobre las condiciones familiares, materiales, políticas que tenía en el momento en que decidió ingresar en una Escuela Normal. Quizá le ha hecho recordar distintos momentos de su trabajo como docente, las relaciones establecidas a partir de entonces, los conflictos afrontados, la manera en que logró resolverlos; los éxitos obtenidos, lo que usted ha aprendido y lo que ha debido reaprender.

Para apoyar distintas investigaciones, esta pregunta, con ciertas variaciones, se planteó a maestros de educación primaria en México. En esta ocasión haré referencia a tres de ellas:

- 1) Perfiles básicos del magisterio de educación primaria del Distrito Federal (*¿Quiénes son nuestros profesores?*), investigación desarrollada por Ibarrola, Silva y Castelán, publicada en 1997, en la que se encuestó una muestra de docentes de los turnos matutino y vespertino de las cinco Direcciones Operativas del DF.
- 2) *El perfil de los maestros de primaria de la zona de Xochimilco y su práctica docente en matemáticas*, estudio realizado en 1999 por quien esto escribe, en el que se aplicó un

¹ Maestra en Ciencias, con especialidad en Educación. Profesora de primaria de 1974 a 1980. Docente investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, 1980-2006.

cuestionario a una muestra de profesores de los turnos matutino y vespertino que trabajan en la citada demarcación.

- 3) La “Encuesta nacional sobre creencias, actitudes y valores de maestros y de padres de familia (Encrave)” de la educación básica en México que realizó la fundación Este País, A.C., en 2005, y que abarcó a profesores de educación primaria y secundaria de todo el país, dividido para tal estudio en cuatro regiones: norte, centro, sur y área metropolitana de la ciudad de México.

Aunque cada investigación tenía propósitos distintos, entre las preguntas que se formularon hubo coincidencia en algunas de ellas. Las respuestas ofrecidas por los profesores son las que retomo en este momento.

¿Cómo valoran los maestros su profesión?

En abril de 2005, la revista *Este País* publicó los resultados de la Encrave que realizó la fundación Este País A.C. y que fueron comentados por distintos especialistas en educación y en encuestas de opinión. Una de las preguntas fue “si tuviera nuevamente 18 años y tuviera la oportunidad de escoger, ¿estudiaría para ser maestro, o para tener otra profesión?” Del total, 81% respondió que estudiaría la docencia nuevamente. Sin duda es un porcentaje alto si se considera que esta profesión ha sufrido una devaluación social y que los salarios aún son bajos en relación con el desgaste físico y mental que conlleva su ejercicio.

¿Qué dicen los especialistas sobre esta respuesta? Quienes se refieren a ella en particular (Miguel Limón Rojas, Carlos Mancera, Alberto Arnaut, Felipe Martínez Rizo, Sylvia Schmelkes, entre otros) resaltan la importancia de que los maestros tengan aprecio por su profesión, pues si no la valoraran no hubieran respondido que volverían a estudiarla. Al intentar explicar las razones que pueden estar implicadas en esa valoración los especialistas difieren. Arnaut coincide

El artículo propone hacer una reflexión sobre el porqué elegir la docencia como profesión. Para ello se recuperan datos de tres estudios, en los que se preguntó explícitamente a maestros de educación primaria si les gusta su profesión y por qué la eligieron. Concluye con un giro a la pregunta inicial, en la que se recupera la valoración de los niños hacia el docente.

Palabras clave: maestros, elección, vocación.



This article intends to ponder the question: How could anyone choose to become a teacher? In order to provide an answer three studies are gathered, so primary school teachers are asked openly whether they like their profession and why they chose it. The article concludes with a turn to the initial question, in which children's evaluation of their teachers is taken into account.



con Martínez Rizo al comentar que una posible variable, que incide en la respuesta, es la movilidad social que pudo suponer el estudiar la carrera docente. Loyo estima que tal vez la seguridad en el empleo sea otra de las consideraciones favorables, en tanto Hirsh Adler menciona las competencias afectivo-emocionales que se han encontrado en otros estudios al hablar de la identidad profesional.

En ese sentido, Alejandro Moreno señala que en las respuestas de los maestros de primaria y secundaria –relacionadas con una alta valoración de la educación superior, que también se expresa en las respuestas de los profesores de ese nivel– puede estar la idea de que el éxito depende de una buena educación. Por su parte, Elba Esther Gordillo subraya la asociación que podría darse entre valoración, movilidad social y un elemento más: la vocación. Esta última razón aparece en otro de los estudios expresado directamente por los profesores.

En la investigación de Ibarrola, Silva y Castelán, al preguntarse a los profesores de primaria la razón por la que eligieron la carrera, 55.8% contestó que por vocación. Esta fue la respuesta espontánea que los

maestros manifestaron ante una pregunta abierta. En la investigación en Xochimilco la pregunta fue “¿por qué decidió ser maestro?” Se daban cinco opciones de respuesta y podía elegirse más de una: por tradición familiar, por un maestro al que admiraba, por razones económicas, porque fue la opción que le ofreció la familia y por otras razones (se pedía especificar). La mayoría, 45.65%, mencionó otras razones y éstas fueron principalmente su gusto por los niños, el gusto por la profesión, el gusto por enseñar. En segundo término, 35.86% consideró que estudió para profesor porque era la opción que la familia le ofreció; 19.56% contestó que por tradición familiar; 16.30% porque admiraba a algún profesor, y sólo 8.69% señaló que lo hizo por cuestiones económicas, razón que –como señalé anteriormente– podía ir acompañada de otra.

Es de resaltar que en la mayoría de las respuestas se muestra un aprecio por la profesión, sin dejar de lado consideraciones de tipo familiar y económico. La familia como un componente básico para la elección de la carrera resulta interesante; en la zona de estudio, 14.3% de los encuestados dijeron provenir de una familia cuya madre o padre eran profesores, dato que se relaciona con la escolaridad máxima de sus padres (sólo 8.4% de los padres y 10.3% de las madres tenían como escolaridad máxima la Normal) para explicar la movilidad social.

El ejercicio de la docencia como un mecanismo de esa movilidad ha variado: los cambios curriculares para la preparación como maestro, así como la devaluación profesional en términos sociales y económicos parece llevar a un decremento en el interés por formarse como maestro (a) y, como se encontró en los distintos estudios, las expectativas que los actuales docentes tienen de sus hijos es que éstos estudien alguna carrera universitaria.

En el estudio con docentes del sur del DF se les preguntó: “si tuviese la posibilidad de elegir carrera, ¿cuál elegiría y por qué?”. Las respuestas obtenidas

muestran hipotéticamente que la mayoría de los maestros estudiarían la misma carrera (magisterial); quienes plantean otras opciones mencionan carreras en las que de algún modo se expresa una vocación de servicio (y así lo expresan algunos de ellos): derecho, medicina, alguna otra carrera vinculada con la docencia (educadora, maestro de música, educación artística, etcétera), y otras más: contaduría, biología.

¿Qué es lo que más les gusta de la docencia?

Sobre esta pregunta se tienen datos del estudio en Xochimilco. En las respuestas aparece un actor central en la educación, que Edmundo Berumen destaca en su comentario sobre la Enclave: los niños. El especialista en encuestas comenta que los pequeños son el eje de la investigación realizada por la fundación Este País A.C., y los maestros de Xochimilco lo expresan abiertamente al señalar que lo más gratificante del magisterio es el contacto con los infantes. Dicen, por ejemplo: “que los niños lean”, “que los niños aprendan y apliquen lo que aprenden”, “comprobar que los niños avanzan”, “los resultados con los niños”, “cuando me saludan quienes fueron mis alumnos y me dicen que son profesionistas”. Una profesora con más de 20 años de docencia lo expresó así: “cuando mis alumnos aprenden y saben aplicar los conocimientos adquiridos, también cuando mis alumnos dicen que sí me entienden cómo les explico y cuando los padres de familia me dicen que están contentos con mi trabajo”.

¿Qué es para usted lo más gratificante de la docencia?, ¿qué le gusta de ser maestro?²

² La contraparte de esta pregunta es lo que le resulta frustrante o insatisfactorio. Si bien no es el momento de ahondar en ello, pueden señalarse al menos tres elementos que se reiteran: la relación con los padres, con las autoridades y las demandas de tipo administrativo que se les solicitan.

Y ante la imposibilidad de regresar el tiempo, ¿qué?

Entonces aparecieron los niños, con quienes un maestro trabaja cotidianamente, a quienes se dirige y con quienes adquiere sentido el trabajo. ¿Se ha preguntado alguna vez si ellos volverían a estar con nosotros como maestros? ¿Cómo nos perciben ellos? ¿Realmente con vocación? ¿Con gusto por nuestra profesión?

Quizás, al leer esto, usted se ha planteado más respuestas propias acerca de su profesión. La docencia ofrece muchas satisfacciones, pero también implica esfuerzos importantes para ejercerla. Desde mi experiencia (en primaria inicialmente y ahora a nivel superior) me planteo si volvería a ser maestra. No lo sé. No sé por qué lo decidí, pero me gusta. No sé si volvería a hacerlo, pero lo que sí sé es que decidí hacerlo, ejerzo la docencia y estoy convencida de que, por los niños primero y por los jóvenes ahora, lo que me corresponde es hacerlo lo mejor posible. En el terreno de los hechos toca quizá reformular la pregunta: ¿Qué opinan nuestros alumnos de la docencia, de nuestra docencia? ¿Estarían dispuestos a estar nuevamente como estudiantes/alumnos de nosotros? @

BIBLIOGRAFÍA

- Carvajal, Alicia, *El perfil de los maestros de primaria de la zona de Xochimilco y su práctica docente en matemáticas. Informe final de investigación*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999.
- Ibarrola, María de/Gilberto Silva Ruiz, Adrián Castelán Cerdillo, *Quiénes son nuestros profesores*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1997.
- Fundación Este País, A.C., “Lo que piensan nuestros maestros. Encuesta nacional sobre creencias, actitudes y valores entre maestros y padres de familia (Enclave)”, en *Este País*, México, abril 2005, núm. 65, págs. 4-60.

La historia: ¿un camino para el entendimiento multicultural?

Andrea Patricia Juárez Casas¹

jucaandy@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

Actualmente, los maestros de historia en educación secundaria enfrentamos en el aula numerosos problemas en la práctica docente. Uno de ellos es el desagrado de los alumnos por la clase, observamos que hay falta de interés, incluso, aversión a la materia.

Nuestros alumnos, al estar insertos en un proceso de globalización en el que no tienen identidad, tampoco encuentran en la historia elementos de conocimiento, reflexión y crítica que les permitan desarrollarse como individuos dentro de una sociedad, de la cual cada día sienten más lejana. Por ello, nos cuestionan el porqué deben aprender historia, y para qué les va a servir, si no se constituye en una herramienta para su vida. Frecuentemente oímos de los jóvenes expresiones como, “¿para qué me sirve saber lo que ya pasó?”, “no me gusta la historia, porque me aprendo todo de memoria y después del examen se me olvida todo”, o “la historia es un montón de viejitos que ya no viven y muchas fechas que no me sirven”. La consideran árida (por el cúmulo de fechas, personajes y acontecimientos que se les presentan sin conexión aparente), repetitiva e intrascendente para su vida presente y futura.

Los numerosos contenidos, la falta de tiempo, el desconocimiento de la historia como ciencia son algunos de los argumentos determinantes para que la asignatura no sea atractiva para el alumno. Se dice que los docentes nos contentamos con retransmitir la información establecida en el currículo, sin detenernos a analizar la trascendencia de su enseñanza ni sus implicaciones dentro de la sociedad. Esto, por supuesto, tiene un sustento empírico.

¹ Maestra en Desarrollo Educativo, en la línea de Historia y su docencia por la Universidad Pedagógica Nacional de México. Actualmente es maestra de Historia, en secundaria.

Los profesores aprendemos en el desarrollo de las actividades diarias, en la conversación con nuestros colegas, en la toma de decisiones cotidianas, etc. Es decir, aprendemos mediante un ejercicio reflexivo y compartido. Por ello, considero importante reflexionar en la imposición externa de saberes, pues generalmente sólo se analiza la problemática dentro del aula y no la imposición institucional filtrada a través del currículo, que establece externamente los saberes culturales de acuerdo con la ideología en el poder.

La historia forma parte obligatoria del programa escolar, como elemento de homogeneidad, desde que se formaron los Estados nacionales (aunque no fue la primera vez que se enseñó) y su inclusión ha perseguido un objetivo definido: la formación de una identidad cultural nacional. La historia tiene un papel predominante en el proceso de formación, transformación y propagación cultural de las naciones. Ahí radica su importancia para la convivencia multicultural: reconocer al otro, mediante el establecimiento de una interrelación, nos llevará a mejorar la convivencia dentro de la aldea global.

Es necesario analizar el rol que juega la historia en los procesos culturales, para rectificar su uso y transmisión dentro de las instituciones educativas; requerimos que nuestra materia se constituya en un saber útil y trascendente para el educando, que la historia deje de ser utilizada para justificar las formas de control y mantenimiento del grupo dominante; debemos ponderar una explicación objetiva que permita el análisis y la crítica del hecho histórico. Cuando el alumno aprenda a pensar históricamente, aprenderá que todas las culturas son valiosas y que la diversidad nos permite avanzar. Conocer su desarrollo cultural; el cómo y el porqué de su presente le permitirá al adolescente guiar su futuro, (“saber es prever”), reflexionar sobre la importancia de la otredad y así comenzará a disminuir la distancia entre el educando y la historia.

Ante el actual proceso de globalización que nos conduce a una singularidad excluyente, la escuela puede constituirse en un medio de transformación cultural mediante la enseñanza de la historia, debido a que es una herramienta mental que promueve el análisis y la reflexión social. Enseñar a pensar históricamente, partiendo de la diversidad cultural existente en el aula, permite a la historia mostrarnos que todas las culturas son dignas, valiosas e importantes. La historia es el camino para lograr el entendimiento multicultural y mejorar la convivencia dentro de la aldea global.

Palabras clave: multiculturalidad, enseñanza, historia, educación secundaria.



Before the present process of globalization that leads us towards an excluding singularity, school can be set up as a means of cultural transformation through the teaching of history, since it is a mental tool that causes analysis and social reflection. Teaching to think historically, starting off with the existing cultural diversity in the classroom allows History to show us that all the cultures are honorable, valuable and important. History is the way to get multicultural understanding and improvement of co-existence within the global village.

LA CULTURA Y LA DIMENSIÓN HISTÓRICA

Entre las interrogantes más comunes que nos plantean los alumnos están, ¿para qué sirve la historia?, ¿por qué es necesaria?, ¿a quién se le ocurrió que teníamos que aprenderla? Muchas veces, en broma, algún compañero contesta, “para tenernos ocupados más tiempo”, “para saber qué día no vamos a venir a la escuela” (porque es festivo), “para repetir de memoria nombres y fechas”, o “para que creamos que la culpa de todo la tiene otro país.” Charlas como éstas me obligan a recapacitar acerca de la cultura y la dimensión histórica, sobre todo, en momentos como los actuales, de un multiculturalismo que da lugar a una serie de transformaciones, y en el cual los hombres buscan su identidad cultural.

El cambio en la sociedad provoca la alteración de sus instituciones, las cuales están encargadas de la formación y transmisión de los saberes culturales considerados válidos. La cultura también se transforma, adopta y modifica sus elementos. Pero, debemos preguntar, ¿qué es la cultura?, ¿cómo influye en la historia, y de qué modo lo hace ésta en la cultura? En la medida en que obtengamos respuestas comprenderemos su importancia en el entendimiento multicultural.

La cultura es parte del hombre, pero su definición no ha sido siempre la misma. De acuerdo con Ariño (1997), la visión humanista postula un concepto jerárquico, normativo y etnocéntrico. Posteriormente, surge el concepto antropológico (coincidente con la formación de los nuevos estados), este concepto es bidimensional, integra una dimensión ontológica debido a que su sentido es universal, alude a la cultura para la vida social y para la humanidad, al mismo tiempo que es inclusiva, porque todos

los seres humanos estamos constituidos culturalmente. La cultura posee también una dimensión fenomenológica; establece la equivalencia de cualquier forma de vida humana, dándole “dignidad.” En esta concepción cada cultura es históricamente particular y debe ser investigada empíricamente; sin embargo, el análisis de pequeñas comunidades permite establecer la relación armónica cultura-sociedad, y la tendencia hacia la homogeneización de los grupos sociales le hace olvidar el poder y la dominación cayendo en el relativismo.

La concepción antropológica no puede sostenerse en la época poscolonial y de globalización, ya que las comunidades simples y autónomas son ahora complejos interdependientes, de difícil comprensión en sus interrelaciones. Surge así el concepto multidimensional que retoma elementos anteriores, establece y explica cuatro dimensiones:

- 1) Ontológica: somos constituidos socialmente como seres humanos.
- 2) Fenomenológica: implica la socialización en creencias, valores y pautas de grupo.
- 3) Carismática y normativa: normas de valor y búsqueda de innovación y creatividad.
- 4) Introduce la dimensión socio histórica, que refleja la emergencia de un campo formal de interacción en un momento histórico y en condiciones determinadas.

La cultura es entonces el entramado de construcciones sociales (creencias, costumbres, tradiciones, conocimientos, normas,

valores y lengua) que comparten los miembros de un grupo en un momento y espacio determinados, que se da de manera pública y se transmite generacionalmente. Cada cultura se ve interpretada dentro de un contexto económico, político y social en su momento histórico y establece relaciones intraculturales e interculturales, ya que no es única, homogénea ni superior.

El concepto multidimensional del término cultura establece una dimensión histórica-institucional, que refleja la emergencia de un campo formal de interacción en un momento histórico de condiciones específicas. Una sociedad altamente diferenciada presenta un conjunto de elementos relativamente autónomos. Cada campo presenta una lógica específica, cuya dimensión histórica-institucional refleja la interacción en un momento histórico y en unas condiciones determinadas, retroactúa sobre ellas y las reconfigura en cuanto explota las potencialidades, convirtiéndolas en manifestaciones existenciales concretas. Por ejemplo, en la globalización surgen los procesos de comunicación de masas que toman características particulares, de acuerdo con el espacio y el tiempo, en este rango se construyen nuevas vinculaciones sociales y surgen nuevas expresiones culturales.

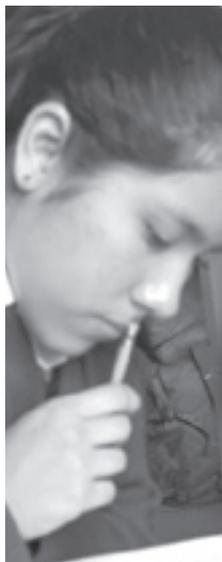
Por otra parte, la cultura es transmitida y asimilada de una generación a otra, ya que el hombre es un ser social, su constitución como sujeto se da en sociedad, la cual impone formas de construcción del mundo; la historia es una dimensión dentro de la socialización del individuo, al que atraviesa para formar parte de él. Por esto, *el hombre necesita de la historia* ya que, por un lado,

lo constituye como individuo; por otra parte, como ciencia, le ayuda a identificarse a sí mismo y a guiar su camino en el conocimiento y la valoración intra e intercultural.

La gran trascendencia de la historia, su alcance social, viene de que es un asunto de todos. La presentación del entorno histórico y geográfico es básica para la comprensión del desarrollo social. Un niño pequeño desea saber sobre sus orígenes, su familia, quién es él, quiénes son los demás; el niño necesita conocer su pasado para entender su presente y prever su futuro; lo mismo pasa con la sociedad, y la historia es la responsable de brindarle este conocimiento. Entonces, ¿por qué nuestros alumnos la consideran un conocimiento inútil, forzoso, intrascendente? Porque la enseñanza de la historia no está respondiendo a las necesidades de los jóvenes que viven en un contexto globalizado.

Recordemos que a la historia se le han asignado diversas funciones que van desde género literario; moralizante (valores y símbolos); social (organizar el presente a partir del pasado); teórica (saber intelectual); de legitimación (justificación del orden existente); ideológica (mantenimiento del poder); o de comprensión, explicación, análisis y crítica. La historia formal presenta una clasificación racional, es un esfuerzo por conocer mejor un objeto en movimiento, por lo que el historiador se encuentra ante varios dilemas:

- a) Se ve obligado a señalar un punto particular de aplicación y con ello tiene que hacer una elección.
- b) El manejo del tiempo es continuo, pero también un cambio perpetuo.
- c) La obsesión de los orígenes, que se confunden con las causas, y que con-



Es importante que los maestros analicemos el objetivo que pretendemos lograr mediante la enseñanza de la historia; debemos establecer qué historia enseñamos, para comenzar a disminuir la distancia entre nuestros alumnos y el conocimiento histórico

tribuye a crear otro enemigo: la manía de enjuiciar, a partir del origen.

- d) La imposición de límites, ¿dónde empieza o termina lo actual o inactual?
- e) La metodología que lentamente se desprende del evolucionismo biológico de las ciencias naturales y de la acción de la historia religiosa (cabría hacer la aclaración que la enseñanza presenta aún residuos de estos elementos).

El historiador realiza una selección de hechos y con ello toma una posición. Puede entonces intentar reproducir el pasado de acuerdo con la cultura dominante y pretender históricamente mantener su hegemonía ideológica, o tratar de comprender lo que ha pasado para explicárselo y explicarlo como un proceso cuyos cambios son resultado de las decisiones tomadas por el mismo hombre.

Por lo general, los grupos dominantes tratan de justificar su existencia y sostenerse en el poder; para ello le asignan a la historia un papel de control y mantenimiento ideológico de la comunidad. Con ese objetivo, los estados nacionales introducen la historia en una nueva institución educativa para todo el grupo social: la escuela pública; mediante el currículo, la historia nacional se constituye en la his-

toria oficial (llena de omisiones) que se enseña en las escuelas. Esta historia es generalmente manipulada y cambia de acuerdo con las necesidades del grupo en el poder; la verdad histórica no llega a los alumnos porque se ocultan hechos, se inventan héroes, se cambia información. Es importante que los maestros analicemos el objetivo que pretendemos lograr mediante la enseñanza de la historia; debemos establecer qué historia enseñamos, para comenzar a disminuir la distancia entre nuestros alumnos y el conocimiento histórico, sin olvidar que la función asignada a la historia no debe confundirse con la objetividad; el historiador debe romper con lo aparente para conocer lo real y es este conocimiento de lo real, lo que le permite al mismo tiempo convertirse en generadora de cambio social. El hombre, al establecer una distancia consigo mismo y observar desde afuera su proceso histórico, genera crítica y transformación social; puede así presentar una postura ante la existencia de la diversidad cultural y las consecuencias de sus interrelaciones. Es necesario que se investigue con profundidad el papel de la historia en la formación cultural y sus perspectivas ante los procesos interculturales e intraculturales. Por ahora, sólo establezco algunos elementos que considero sobresalientes para propiciar la reflexión sobre la historia y su relación con la cultura, lo que no niega la existencia de otros elementos en la formación y producción cultural.

La historia tiene como objeto de estudio la formación social y la totalidad de las relaciones que se establecen entre los hombres en el ámbito interindividual, entre diferentes grupos, etc. Las formacio-

nes sociales tienden a realizar una producción, y su reproducción generalmente es dominada por una formación social que se esfuerza por mantener esa estructura; la historia se convierte entonces, en la clave fundamental de identidad cultural del individuo y su sociedad. Pero no podemos olvidar que la historia estudia las múltiples culturas existentes, en espacios y tiempos diferentes, que cada una presenta elementos distintivos que las hacen diferentes y únicas, pero no por esto con distinto valor. Una forma en que el alumno puede entender la complejidad y diversidad de la sociedad en que vive es mediante el conocimiento multicultural que nos brinda la historia, dando sentido a su entorno cotidiano, ya que todas las culturas son dignas históricamente.

LA HISTORIA: UN CAMINO PARA EL ENTENDIMIENTO MULTICULTURAL

Vivimos en una sociedad globalizada que invade la vida pública y privada, lo que hace que el individuo se separe de su organización social particular y pierda su sentido de pertenencia cultural. Mientras que las sociedades, en respuesta a este proceso de desocialización, tienden a convertirse en comunidades cerradas que reivindican territorio, sociedad, cultura y poder bajo una autoridad. Vivir juntos nos lleva a perder la identidad, en tanto que el retorno a la comunidad trae consigo el llamado a la homogeneidad, esto es, cuando estamos juntos no tenemos nada en común, y cuando compartimos creencias e historia rechazamos a quienes son diferentes. El problema entonces es vivir juntos en una sociedad

cada vez más dividida que nos encierra e impide la comunicación. El hombre tiene necesidad de combinar una memoria cultural con un proyecto instrumental para poder vivir en una sociedad multicultural. La historia recupera el pasado como conciencia colectiva, nos sirve para reflexionar sobre nuestros destinos colectivos y para tomar decisiones sobre ello.

Existe objetividad en la historia, pero ésta también es usada por un grupo dominante que pretende uniformidad, ¿hasta dónde es legítima la tendencia a homogeneizar un mundo multicultural? Y si no es legítima esa tendencia, ¿sobre qué bases debe y puede establecerse la interacción entre culturas, dada actualmente en un plano de desigualdad? Si la historia se convierte en un elemento de transformación, mediante la comprensión y análisis de las culturas en un proceso real, no prevalorizado, el conocimiento y la aceptación de la otredad en un plano de igualdad puede ayudar a nuestros alumnos a entender su realidad social, acortando la distancia con la historia.

Para crear la igualdad, dentro de una sociedad multicultural, se parte de una política de reconocimiento: la identidad universal de todos los ciudadanos. La democracia liberal estableció que cada persona era única y transmisora de cultura y que sus relaciones se construyen dialógicamente. Se da entonces reconocimiento a la propia particularidad en el colectivo y se protege la universalidad, neutralidad política y el fomento de valores, lo cual conlleva a la formación de grupos radicales opuestos. La reivindicación de igualdad da paso a la homogeneidad, que se funda en la noción de dignidad, entendida como aceptación de otras culturas igualmente valiosas, al establecer que la diferencia es parte del individuo y por lo tanto no es motivo de segregación. Pero reconocer que existen diferencias que marcan la identidad propia, da lugar a una singularidad excluyente. De acuerdo con Villoro (1995), el ser distinto implica poseer una cualidad propia que no se comparte y entonces se excluye al otro basándose en esa diferencia;

esta singularidad implica fragmentación, rompimiento o lucha por el predominio; por lo que la diferencia conduce a la desigualdad. Surge así el dilema: igualdad y homogeneidad contra multiculturalidad.

Para formar una identidad, los estados nacionales se apoyaron en la enseñanza de la historia como instrumento de creación de un ciudadano democrático. Se requería la formación de una conciencia nacional, ya que un problema para las jóvenes naciones eran las relaciones regional y local, no sólo con respecto al espacio territorial, sino también por la necesidad de identificación con la nación, es decir, el sentido de pertenencia, por lo que se desarrolló un nuevo enfoque historiográfico que cumpliera con estos objetivos. Sin embargo, con el paso del tiempo observamos que el conocimiento histórico conlleva a encarar, en su esencia, los procesos de dependencia y expone la existencia de sectores subordinados que terminan por reclamar una reestructuración en los roles establecidos dentro de una sociedad que se caracteriza por la diversidad y desigualdad intercultural e intracultural.

La tendencia a la globalización y la pérdida de identidad del individuo provocan que éste vuelva la vista a sus raíces y busque revivir los modelos sociales pasados. La historia nuevamente se va a convertir en su aliada, de ella tratará de extraer los elementos de justificación, y la mayoría de las veces se encerrará en ellos para protegerse de la pérdida de identidad.

La escuela es la institución que se encarga de transmitir los saberes culturales del grupo dominante, a través del currículo adecua el conocimiento, estableciendo su validez para todo el grupo social. La historia se ha empleado

como medio de justificación y control de las comunidades a través de la ocultación o negación de las diferencias intraculturales e interculturales, con lo que se aparenta un desarrollo armónico y homogéneo que pretende la igualdad mediante el respeto y la tolerancia, cuando en realidad lo que hace es ignorarlos o suprimirlos. Así, por ejemplo, el eurocentrismo proclama la superioridad de su cultura sobre la asiática, africana o americana.

En el programa de Historia Universal de 1994, se hace referencia al continente asiático en función de las estructuras europeas. Los alumnos nos comentan lo que oyeron, vieron o leyeron en los medios de comunicación acerca de la vida que llevan las mujeres musulmanas y “lo injusto que es que las traten como objetos.” Los alumnos no establecen las diferencias culturales y “juzgan” desde sus referentes, lo que dificulta la convivencia multicultural. El continente americano surge (dentro del programa) cuando es descubierto por los europeos, pero en él sólo es importante la historia de un país (Estados Unidos de Norteamérica), el cual se convierte en el eje de análisis para comprender la historia de Latinoamérica, por lo que nuevamente tratamos de homogeneizar lo que desde sus orígenes es diferente. Sin embargo, el continente africano es el más olvidado, pues existe solamente en relación con su aportación económica y los procesos de colonización. Los alumnos saben que ahí surgió la raza negra, pero desconocen la existencia y desarrollo histórico de las culturas africanas; para ellos, África se mantuvo inerte hasta que llegaron las grandes potencias mundiales.

En el caso de la historia de México, tenemos también múltiples ejemplos del uso didáctico que le da el grupo dirigente. Uno de los más claros es que los pueblos prehispánicos son omitidos, ocultados o manipulados históricamente, de acuerdo con la tendencia oficial, de ahí que sólo se incluyan algunos episodios que cubren los objetivos oficiales. De ese modo, los alumnos no pueden realizar inferencias o establecer relaciones entre estos pueblos y los grupos indígenas actuales, por ello, es común encontrar que el término “indígena” sea sinónimo de gente ignorante y pobre entre los jóvenes.

El uso que hace el hombre de la historia para justificarse a sí mismo es para mí la base del problema de la aceptación de la historia como ciencia, ya que se niega su objetividad. Pero la historia no es ni puede ser una simple descripción de acontecimientos en orden cronológico. Los hechos del pasado no son directamente accesibles y no podemos someterlos a comprobación, debemos reconstruirlos desde diferentes puntos de vista para obtener una aproximación y una visión objetiva y total, paso fundamental para conocer el porqué de los mismos y para encontrar una explicación de nuestro presente.

Sabemos que el factor subjetivo es inevitable, el problema es comprender e identificar verazmente lo que sería la subjetividad propia del proceso, por lo que el hecho histórico y no el acontecimiento es el que conlleva mayor objetividad. “La validez del conocimiento de lo socio histórico está fundada en la eficacia explicativa de los conceptos e hipótesis usados. Como hemos visto, el discurso histórico

nunca es imparcial o neutro, sin embargo, ello no cancela su objetividad siempre y cuando el conocimiento histórico pueda someterse a la contrastación y a la verificación, dentro del campo teórico con el cual se está apprehendiendo la realidad” (Salazar, 2001:37). Una misma fuente puede ser interpretada de múltiples maneras, ya que el historiador es parte de la historia que escribe, pero la realidad histórica existe independientemente de cómo la conozcamos, es aquí donde se encuentra su objetividad, alejada de las luchas ideológicas que se traban para justificar y sostener la posición dominante.

Para la historia todas las culturas son dignas, por lo tanto valiosas e importantes. La historia para mí es el instrumento clave para que se abra el camino a la comunicación y el entendimiento multicultural, porque conocernos y conocer a los otros nos ayuda a entendernos y darnos cuenta de que las interrelaciones nos ayudarán a vivir juntos, pero sobre todo a buscar un mejor futuro. Para lograrlo, debemos comenzar por cambiar la forma de enseñanza y el uso que se hace de la historia en la escuela; partir del análisis del currículo y la importancia de su enseñanza en la escuela como factor de transformación en las relaciones interculturales e intraculturales.

Establecidas las características, la necesidad social de la historia para el hombre y el hecho de que cada cultura predominante quiere justificar y controlar a la sociedad mediante la utilización de la historia, reflexionemos sobre la institución escolar, ¿cómo se constituye en un cruce de culturas?, ¿cuál es la función y uso de la historia dentro del currículo en la transmisión de los saberes culturales?

LA HISTORIA EN LA ESCUELA: ¿TRANSFORMACIÓN O SUJECIÓN CULTURAL?

El hombre posee un deseo de saber, en relación con su mundo, crea una historia y se proyecta en ella; el hombre necesita educación. La construcción del ser social como sujeto está determinada por la sociedad que le impone las formas de construcción de un mundo. El Estado satisface estas necesidades mediante un proyecto educativo bajo la bandera de libertad e igualdad para todos a través un currículo unificador, que parte de la idea de la homogeneidad de la sociedad, olvidando la diversidad.

En la posmodernidad es importante desarrollar el principio de libertad, no sólo reconocer que las personas tienen derechos, sino que deben tener libertad para ejercerlos de acuerdo con su individualidad. El modelo deficitario que “subraya el déficit en las personas como única causa de sus problemas cognitivos y de aprendizaje” (López, 1997:30) es cuestionado, ahora hablamos de educación intercultural y no de integración, la escuela debe brindar las mismas oportunidades a una población diversa, superar los prejuicios y contemplar esta diversidad como un valor, ya que es un cruce de culturas que requiere un cambio profundo en lo ideológico, político y pedagógico. De la diversidad cultural surgen necesidades educativas diferentes, pero valiosas, cuando partimos de un currículo abierto y flexible.

El currículo suele referirse a todos los aprendizajes y experiencias que quedan bajo la cobertura escolar. La ideología dominante plasma sus intenciones en el programa, por lo que la aspiración de la educación es cada vez más globalizadora, lo que implica

que vaya más allá de los componentes culturales tradicionales y provoque problemas cuando los ciudadanos de una nación tienen que someterse a un mismo currículo, sin tomar en cuenta que la cultura es diferenciada y sus componentes reciben valoraciones distintas. En aras de la neutralidad se suele pedir a todos lo que sólo algunos pueden cumplir. Un currículo común para todos no es útil para todos, si no considera las diferencias y se realizan las adaptaciones metodológicas para favorecer el equilibrio.

La selección cultural que compone el currículo no es arbitraria, la depuración de sus componentes repercute en oportunidades distintas para los diferentes grupos culturales, es preciso un currículo comprensivo, dinámico y adaptable con un núcleo cultural amplio que permita la inclusión y análisis de las múltiples culturas que se cruzan en la escuela. Un proyecto curricular emancipador que, de acuerdo con Torres (1998), además de especificar los principios de procedimiento para comprender la naturaleza constructiva del conocimiento, proponga metas educativas y bloques de contenidos culturales que contribuyan a una socialización crítica de los individuos, por tanto, además de desarrollar capacidades, debe de facilitar una reconstrucción reflexiva y crítica de la realidad y prestar una atención prioritaria a los contenidos culturales, metodología y evaluación. *Un currículo democrático debe ser respetuoso de la diversidad y ofrecer la posibilidad de comprender la historia, tradición e idiosincrasia de la comunidad propia y ajena, ¿debe permitir que hablen las voces ausentes y/ o deformadas!*

La educación tiene como función proporcionar una base cultural sólida para todos, sin embargo, “la tradición histórica selectiva y jerarquizadora, que afecta muy directamente al profesorado, configurada por la tradición academicista y por la ideología dominante en los sistemas educativos selectivos, es un producto de la función dominante que los currícula han venido desempeñando” (Gimeno, 1991:40-41). Los elementos que forman el currículo escolar son en muchos casos selecciones arbitrarias, sin coherencia interna, de ahí que los aprendizajes escolares se presenten disociados de la experiencia cotidiana cultural exterior de los alumnos (en la que predominan actualmente los medios masivos de información). El análisis más profundo de esta separación nos brinda elementos para encontrar soluciones a la indiferencia que muestran nuestros alumnos ante los saberes escolares.

La disociación entre la cultura del currículo escolar y la nueva competencia cultural exterior deja en desventaja a la escuela. Hoy el reto básico de la escuela consiste en ofrecer otro sentido diferente de la cultura, tiene que centrarse más en los aprendizajes sustanciales y básicos, con métodos atractivos, pero sin renunciar a ser un instrumento cultural, pues cada campo de conocimiento, en un momento dado, es afectado por múltiples hechos que se explican en la dinámica histórica del mismo.

En el caso de la historia, las respuestas giran en torno al objetivo de justificar y mantener la nueva ideología nacionalista. Pero, a pesar de haber sido incluida en el currículo escolar con una función especí-

fica, hoy las condiciones sociales se están transformando y con ello también la función de la historia en la escuela. Actualmente nos encontramos cada vez más inmersos en un proceso de globalización, que atenta contra la individualidad cultural del hombre, por lo que la enseñanza de la historia se convierte nuevamente en el medio de producción y producto necesarios para el conocimiento y el reencuentro del hombre consigo mismo. La escuela debe convertirse en agente de transformación social y no ser solamente agente de reproducción del sistema. La historia es uno de sus principales aliados en esta labor.

Si el currículo no es neutral, debido a que es controlado por el grupo social dominante, ¿de qué manera se pueden incorporar las innovaciones y cambios importantes en las sociedades y culturas tradicionales, sin alterar de forma catastrófica su identidad?, ¿cuál es el papel que queremos que juegue la historia: transformación o sujeción cultural? Encontramos aquí la importancia de la historia para el entendimiento multicultural; sin perder su objetividad, revaloriza en términos de igualdad y dignidad la existencia de las culturas y se constituye en un medio de transformación. La historia nos brinda una alternativa de solución debido a que es una herramienta mental que puede provocar el aná-



Un currículo democrático debe ser respetuoso de la diversidad y ofrecer la posibilidad de comprender la historia, tradición e idiosincrasia de la comunidad propia y ajena, ¡debe permitir que hablen las voces ausentes y/o deformadas!

lisis y la reflexión social, al mismo tiempo que nos ayuda a conseguir que el aprendizaje sistemático de la cultura en la escuela provoque la participación reflexiva, crítica y creativa del alumno. Si partimos de la cultura en su escenario vital cotidiano, podremos provocar que el alumno participe en forma activa y crítica en la reelaboración personal y grupal de la cultura de su comunidad, en la comprensión y aceptación de la existencia de otras culturas, igualmente dignas, con las cuales puede y debe aprender a convivir.

La historia en el panorama curricular muestra un predominio de la historiografía positivista (en torno a héroes y grandes hazañas políticas-militares como una verdad única e inamovible, que no tiene nada que ver con el presente). La enseñanza memorística de la información y la presentación del pasado histórico como algo muerto y lejano ya no es aceptable. Debemos buscar nuevas propuestas de enseñanza y también de concepción historiográfica. La historia como ciencia del devenir de los hombres en sociedad deberá transformarse de objeto de conocimiento en objeto de enseñanza. Por lo tanto, la enseñanza de la historia tiene que acercar poco a poco al alumno a su complejidad explicativa y madurar en él habilidades de razonamiento crítico, inferencia, juicios de valor, etcétera, para enseñarle a pensar históricamente, es decir, a conocer, ubicar y comprender los hechos que sucedieron en un espacio y tiempo determinados; para analizar, entender y reflexionar sobre el pasado, interpretar el presente y guiar nuestro futuro.

La enseñanza y el aprendizaje que se da en el aula presentan una manera de construir significados, reformar y conformar intereses sociales, formas de poder, de experiencia, siem-

pre con un significado cultural y político. Sin embargo, la cultura se considera como tal sólo si corresponde a los grupos sociales con poder (la historia es de los vencedores). En el interior del aula es muy raro reflexionar e investigar cuestiones relacionadas con las diversas manifestaciones culturales. La historia oficial silencia, distorsiona, oculta o niega otros acontecimientos históricos, socioeconómicos y culturales. Esto nos da como resultado la reconstrucción y refuerzo de estereotipos y prejuicios culturales, al tiempo que se contribuye a configurar mentalidades etnocéntricas. Cuando la historia se narra con deformaciones es fácil que los alumnos lleguen a culpar a los otros pueblos de “primitivos, crueles, pobres, exóticos,” etc. Una educación liberadora implica ayudar a analizar y comprender las estructuras sociales opresoras, para elaborar posibles estrategias de actuación, lo que requiere incorporar como contenidos del currículo la historia y la cultura de las minorías. Estudiar y comprender los errores históricos de los fenómenos de marginación es una buena vacuna para que éstos no se reproduzcan.

La importancia de la historia en todo proceso cultural es visible cuando tratamos de establecer sus orígenes, entender su producción y reproducción, determinar su singularidad y reconocer su vinculación con otras culturas, esto es, nos ayuda a identificar la intraculturalidad y la interculturalidad.

La historia también tiene un papel fundamental en el proceso multicultural y sus posibles alternativas de existencia ante un proceso globalizador que pretende una sociedad y cultura de masas; ya que puede

constituirse en la herramienta que permita conocer y entender la evolución del hombre y de su cultura, las alternativas de convivencia que ha tenido la humanidad y cuál ha sido su resultado; servir de guía al hombre en la búsqueda del camino para lograr que los seres de las diferentes culturas convivan, se comuniquen y respeten sus diferencias.

Debemos poner al alumno en contacto con los productos más elaborados del conocimiento, si queremos que los incorpore como herramientas mentales; se requiere desarrollar un proceso de negociación de significados, para lo cual es imprescindible crear un espacio de conocimiento compartido, a partir del hecho real de que el alumno llega a la escuela con un equipamiento de influjos culturales provenientes de la comunidad local, regional, nacional e internacional, de los cuales parte su proceso de adquisición.

Tenemos que construir un currículo antimarginación, que facilite la reconstrucción de la historia y cultura de los grupos y pueblos silenciados. Como docentes no podemos modificar el currículo, pero sí realizar un proceso reflexivo y constructivo, cambiar o innovar la metodología de la enseñanza de la historia y adecuar los contenidos ante la diversidad en nuestras aulas, ya que todas las culturas son dignas históricamente. Nuestra misión es acercar a los alumnos al conocimiento real de los hechos históricos, partiendo de su presente hacia el pasado, induciéndolos a la investigación, la reflexión y el análisis, para que hagan suya la dignidad cultural. **Tenemos que enseñar a pensar históricamente.**

REFLEXIONES

Vivir juntos, dentro de un proceso de globalización, nos puede llevar a perder la identidad o tratar de retornar a la comunidad, lo cual implica el riesgo de adoptar una singularidad excluyente. Debemos entonces devolver la dignidad histórica a las culturas y partir del conocimiento y comprensión del otro y de uno mismo, para buscar juntos alternativas de convivencia.

En la actualidad, el uso del término igualdad de todos los miembros supone el desconocimiento de la diferencia. La homogeneidad implica justificar y mantener una cultura como dominante en relación con las otras, lo cual no es aceptable en un mundo multicultural. Cambiar esta relación requiere reestructurar la interacción cultural dada actualmente en un plano de desigualdad. Considero que uno de los instrumentos de transformación de la interrelación multicultural es la historia.

La historia es una ciencia que estudia al hombre en su organización social, en un momento y espacio determinados. Mediante el análisis del hecho histórico explica y guía la acción del hombre. La historia presenta una clasificación racional del hecho histórico, que sirve al hombre para conocerse en su desarrollo social y para entender su proceso cultural. De aquí surge la necesidad de la historia, por un lado forma parte de él y, por otra parte, como ciencia, le ayuda al género humano a conocerse a sí mismo y guía su camino. Sin embargo, como maestros observamos que los jóvenes no encuentran en la historia la respuesta necesaria para su conocimiento individual y social. Diariamente se ensancha la brecha entre las necesidades de nuestros alumnos y el conocimiento histórico, lo cual se hace patente en el rechazo o apatía

que muestran los adolescentes en la clase de historia.

No podemos separar la historia de la cultura, pues la historia es una dimensión institucional de la cultura, que refleja la interacción en un momento y condiciones determinadas. El hombre está constituido socialmente dentro de la historia, la cual lo atraviesa y forma parte de él. Por ello, podemos concluir que la historia produce y es producto de la cultura. Sin embargo, la necesidad de la historia en y para la formación, mantenimiento y transformación cultural, nos lleva a observar que muchos de sus problemas como ciencia parten de su misma constitución: el hombre como objeto y sujeto de estudio, así como del uso que éste mismo hace de ella, cuando le niega objetividad científica. En este uso podemos encontrar una de las causas por las que la historia, desasociada de su realidad, se convierte en algo lejano, carente de significado, por lo que cada día aumenta la distancia entre los alumnos, la historia y los maestros.

La objetividad en la historia debe trasladarse a la escuela como un medio de conocimiento real de las culturas presentes en las instituciones educativas. Este proceso no es fácil porque la escuela es un cruce de culturas, donde se provocan tensiones, aperturas, restricciones y contraste en la construcción de significados. Pero esto, lejos de ser una desventaja, se debe considerar como la posibilidad de encontrar juntos una alternativa para la convivencia.

La historia se convertirá en el elemento de transformación, al cambiar su función y comenzar a enseñar a pensar históricamente, partiendo de la diversidad cultural existente en el aula; la historia nos mostrará que todas las culturas son valiosas. Es evidente la

necesidad de la historia para mejorar la convivencia dentro de la aldea global.

En el entendido de que el currículo no es neutral, y que debe contener saberes culturales necesarios para todos, podemos cambiar la función de la historia en tal programación educativa. A partir del reconocimiento de que todas las culturas son históricamente dignas, se realizarán las adaptaciones necesarias en la enseñanza. Es necesario dar a conocer los principales elementos de identificación y discordia, para analizarlos, criticarlos y reflexionar sobre el pasado, entender el presente y guiar el futuro.

La nueva función de la historia es enseñar a pensar históricamente incorporando las innovaciones y cambios importantes en las sociedades y culturas tradicionales, sin alterar de forma catastrófica su identidad, para comenzar a transitar el camino del entendimiento multicultural.

Es evidente la necesidad de la historia como una herramienta mental que provoque el análisis, la crítica y la reflexión social mediante el conocimiento histórico que permita la reelaboración personal y grupal de la cultura de una comunidad, la comprensión y aceptación de la existencia de otras culturas, igualmente dignas, con las cuales se puede y se debe aprender a convivir. La historia es una alternativa de solución, ante el problema de la convivencia multicultural. @

BIBLIOGRAFÍA

Ariño, Antonio, *Sociología de la cultura, La constitución simbólica de la sociedad*, Barcelona, Ariel, 1997.

- Bobadilla González, Irma, “Fundamentación disciplinaria, fundamentación pedagógica”, en Yolanda I. Hernández R. (coord.), *Memoria. Primer encuentro de profesores de historia en educación básica*, pp. 23-32.
- Carretero, Mario, *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*, Argentina, AIQUE, 1997.
- , “Una perspectiva cognitiva”, en *Cuadernos de Pedagogía*, No. 213, abril, 1993.
- Coll, César, *Psicología y currículo, Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*, Barcelona, Laila, 1987.
- , *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, México, Paidós, 1990.
- Florescano, Enrique, *Para qué estudiar y enseñar la historia*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (Diez para los maestros), 2000.
- Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez, “La selección cultural del currículum”, en *El currículum, una reflexión sobre la práctica*, España, Morata, 1991.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (coord.), *Historia y nación, I, Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, Colmex, 1998.
- Guzmán Batalla, “El Aprendizaje de la historia: un espacio de contradicciones entre el currículo planeado y el vivido cotidianamente en la institución escolar, en Victoria Lerner (comp.), *Las enseñanzas de Clío*, México, CISE–UNAM–Instituto Mora, 1990.
- Langford, Peter, *Desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela secundaria*, España, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia (*Temas de Educación Paidós, 20*), 1990.
- López Melero, Miguel, “Diversidad cultural. Una escuela sin exclusiones”, en *Vinculación, Revista de Educación del Estado de Baja California Sur, México* (conferencia, II Congreso Internacional de Educación para el Talento), 1997, pp. 30-47.
- Rodríguez, Azucena y J. MacGregor, “Historia y currículo”, en Victoria Lerner (comp.), *Las enseñanzas de Clío*, México, CISE-UNAM-Instituto Mora, 1990.
- Salazar Sotelo, Julia, *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia*, México, UPN (*Educación, 10*), 2001.
- Torres Santomé, Jurgo, *Globalización e interdisciplinariedad: El currículo integrado*, Madrid, Morata, 1998.
- Touraine, Alain, *¿Podemos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*, México, FCE, 1997.
- Tuñón de Lara, Manuel, *Por qué la historia*, Barcelona, Salvat (*Salvat Temas clave: 13*), 1981.
- Viard Rodríguez, Graciela, “Puntos de partida para un replanteo de la enseñanza de la historia en el nivel básico”, en Victoria Lerner (comp.), *Las enseñanzas de Clío*, México, CISE-UNAM-Instituto Mora, 1990.
- Villoro, Luis, “Igualdad y diferencia: un dilema político”, en *Básica, Revista de la Escuela y del Maestro*, México, Fundación SNTE para La Cultura del Maestro Mexicano, Educación intercultural, año II, nov./ dic., 1995, pp. 26-35.

Volver a la escuela. El caso de los niños migrantes que regresan de Estados Unidos

*Demetria Ramírez Aréchiga
Alfredo Castillo Romero¹*

“Aquí me llamo Raúl, allá era Erick “

Erick Raúl, 11 años, 5º grado, escuela rural

“[...] es el otro, su mirada, la que nos define y nos forma”

Umberto Eco

En el presente trabajo se presentan los productos preliminares de un proyecto de investigación en proceso, cuyo propósito inicial es realizar una aproximación a las formas en que se incorporan e interactúan dentro de las aulas de la escuela primaria mexicana los alumnos provenientes de Estados Unidos. Pretendemos reconocer el modo en que son percibidos por los otros sujetos escolares (directores, docentes, condiscípulos), así como sus autoconcepciones y las de los padres en relación con la situación escolar de sus hijos.

¿Cómo construimos el objeto de estudio?

De entrada, advertimos que en este trabajo no encontrarán ustedes mucho rigor teórico ni metodológico, dada nuestra calidad de investigadores noveles. Esta tarea fue para nosotros más humana que académica, en términos de María Bertely.

En 2003, participamos en el proceso de evaluación del Programa Nacional para Niños y Niñas Migrantes (Pronim). Aunque sujetos y escenarios son distintos al campo problemático que nos ocupa, consideramos este referente, pues cuando surgió la convocatoria para este simposio decidimos participar en él convencidos de que la situación de migración, tanto interna como externa, es un factor que tiene fuertes implicaciones en el desarrollo social y escolar de los niños. De alguna forma, también la experiencia metodológica en la evaluación del Pronim nos brindó la confianza de poder realizar un acercamiento analítico a la

¹ Profesores-investigadores de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 143, Autlán, Jalisco.

problemática de los niños que transitan del sistema educativo estadounidense al mexicano.

Con honestidad, exponemos que el inicio del presente proyecto se da en respuesta a una invitación, en noviembre de 2003. Nuestra condición de investigadores noveles y el breve periodo del que dispusimos para emprender esta tarea, constituyeron, más que obstáculos, desafíos que nos movieron a la acción.

Durante el proceso seguido no perdimos de vista lo anterior y reconocimos los vacíos teóricos y metodológicos que ello nos planteaba. En cuanto a las fortalezas –como profesores en la Universidad Pedagógica Nacional– descubrimos que la gran mayoría de maestros en el municipio de Autlán, Jalisco, son o han sido nuestros alumnos, ellos nos brindaron decididamente su apoyo. Además pudimos dedicarnos exhaustivamente a la investigación por encontrarnos en periodo de año sabático.

Enfoque o perspectiva etnográfica

Dado que la investigación se sitúa en una dimensión de análisis de las intersubjetividades y se orienta a documentar las interacciones escolares en su perspectiva cotidiana, optamos por utilizar el enfoque etnográfico. Entendemos la etnografía como “práctica fisurada y llena de contradicciones” (Bertely, 2000), en lugar de campo perfecto de investigación. Con Elsie Rockwell (1980), la etnografía adquiere un sentido que va más allá de aquel que le confiere un carácter de técnica para describir la vida cotidiana de las escuelas y los salones de clases en una visión anecdótica y descriptiva. Ese sentido profundo inscribe el acontecer y el actuar de los individuos como procesos ligados a la estructura social. La vinculación de esta perspectiva etnográfica con los conceptos gramscianos de sociedad civil y sociedad política, así como el de vida cotidiana de Agnes Heller (1972), le otorgan una función anti-hegemónica, crítica y, por ende, transformadora. De acuerdo con la clasificación que diversos autores hacen (Bertely y Corestein, 1994), ubicamos este proyecto

Aquí se presentan algunos avances preliminares de una evaluación al Programa Nacional para Niñas y Niños Migrantes de la Secretaría de Educación Pública. A través de varios registros etnográficos, se documentan algunos casos de niños mexicanos provenientes de Estados Unidos, que se reincorporan a la escuela primaria en el municipio de Autlán, Jalisco. Esta incorporación, dice el estudio, está mediada por las expectativas que los propios alumnos tienen de sí mismos, por la adaptación a las realidades de México y Estados Unidos, así como por las expectativas de padres y maestros.

Palabras clave: migrantes, etnografía, expectativas, adaptación.



Some preliminary advances of an evaluation of the National Program for Migrant girls and boys of the Ministry of Public Education are presented here. Some cases of children born in Mexico, raised briefly in the USA and going back to primary school in the municipality of Autlán, Jalisco are documented through various ethnographic diaries. The study says this reinstatement is influenced by the students own expectations they have of themselves, of the adaptation to the reality of Mexico and the United States, as well as the expectations of their parents and teachers.

de investigación en las dimensiones institucional y social de análisis de la cultura escolar, con énfasis en esta última, pues nuestro interés fundamental es estudiar las formas en que dentro de la escuela se generan los vínculos con un grupo minoritario portador de elementos culturales diferenciados, como son los niños binacionales.

Proceso de autocomprensión

Partimos de la idea de que las valoraciones y trayectorias de los investigadores sólo pueden dejarse suspendidas en el proceso de recuperación de lo cotidiano, mas no consideramos factible ni honesto neutralizarlas, al contrario, iniciamos con una pregunta de investigación anclada en ellas.

En el proceso de autocomprensión en el que participamos, asumimos una postura política desde el reconocimiento de las representaciones sociales y las concepciones que hemos interiorizado. Ello no implica la imposición de nuestros marcos explicativos previos al análisis, sólo la conciencia de que influyen en la interpretación; tampoco nos asumimos como observadores neutrales. Cuando al inicio nos preguntamos, ¿qué sabemos sobre el campo problemático elegido?, encontramos que nuestro conocimiento empírico era casi nulo, pues en nuestras trayectorias como docentes no tuvimos casos de niños migrantes ni viajamos al citado país del norte. Las lecturas y el cine, que nos han provisto de algunas nociones acerca del modelo educativo norteamericano, fueron nuestro bagaje inicial. Una ventaja de ello fue que no penetramos con demasiados prejuicios en el estudio.

Un rápido vistazo a la metodología

Preguntas. En lugar de una hipótesis planteamos preguntas para guiar la investigación. La principal era: ¿cómo influyen en el proceso de incorporación a la escuela mexicana la forma en que los niños se perciben a sí mismos, las expectativas de los docentes y de los padres de familia? ¿Cómo se perciben niñas y ni-

ños en realidades diferenciadas como las de México y Estados Unidos?

Delimitamos el referente empírico a partir de una indagación previa de los casos de niños en situación migrante. Decidimos centrar nuestra búsqueda en los recién llegados a las aulas mexicanas (fuera la primera vez o no), con la intención de observarlos en los primeros meses de adaptación. Los datos numéricos fueron proporcionados por la Delegación Regional de Servicios Educativos (DRSE) y por los directivos escolares y maestros en las tres zonas escolares de primaria pertenecientes al municipio de Autlán, Jalisco.

Las estadísticas de la DRSE de Autlán revelaron sólo 10 casos de niños incorporados el presente año escolar a la escuela mexicana. En el ánimo de corroborar dicha información, preguntamos a los directores de las escuelas (25 ubicadas en el medio rural y 17 urbanas), quienes agregaron otros 14 casos. Al advertir informaciones cruzadas y contradictorias, decidimos entrevistar al conjunto de profesores —aprovechando las asambleas en cada una de las tres zonas escolares—, y éstos nos reportaron otros 13 casos. En total encontramos 37 casos de niños que se incorporaron el presente año escolar al sistema educativo mexicano en el municipio de Autlán, Jalisco.

La información anterior resulta significativa, pues de ello se infiere que los datos oficiales no son siempre confiables en torno a este fenómeno. Una de las razones es que los directivos y/o profesores de las escuelas inscriben a los niños y niñas recién llegados de otro país con o sin constancia de calificaciones, y en muchos casos no son reportados como niños binacionales. Nos preguntamos, ¿qué tanto este desinterés administrativo es reflejo de un desinterés institucional por la situación de estos niños?

Después de una “mirada” global (entrevistas a todos los profesores que manifestaron tener alumnos en la situación que hemos señalado), se seleccionaron cuatro niños, con sus respectivos profesores y padres,

tomando en cuenta la ubicación (en los medios urbano y rural), el tiempo y la disponibilidad para colaborar por parte de los sujetos. Es importante precisar que nuestro propósito no es examinar el problema social que nos interesa a través de estudios *de caso*, sino analizar esa realidad *en casos particulares*. La idea es particularizar la generalidad, no generalizar lo particular (Dell Hymes, 1974; Elsie Rockwell, 1980).

Tras delimitar el campo problemático y el referente empírico, llevamos a cabo la aplicación de entrevistas en el ámbito familiar (con los padres) y escolar (con maestros y condiscípulos), así como la observación en las aulas, recuperada a través de registros que luego se amplían y se interpretan a la luz de referentes teóricos (María Bertely, Elsie Rockwell, Agnes Heller, etcétera).

Instrumentos

- Entrevistas con padres en su entorno familiar, con maestros y niños.
- Observación participativa de las interacciones en el aula, con una guía que respondía a las preguntas de investigación. Se rescataron 13 registros de observación (abiertos y focalizados: los primeros fueron más abiertos). Registros ampliados. No sabíamos en principio qué podíamos encontrar, aunque teníamos un plan mental previo.

Categorías analíticas. Como sabemos, la construcción de categorías en la etnografía educativa no se da como paso previo, sino en el proceso de la investigación. Conscientes de ello, evitamos la formulación de constructos *a priori*, y fue durante el análisis y la interpretación de los registros y las entrevistas que encontramos patrones de significado recurrentes y contradictorios con los que fuimos construyendo las categorías. Algunas de las más significativas fueron:

1. Necesidad de reconocimiento y aceptación

Alonso ha sido ubicado por su maestro en una mesa aislada al frente, solo, aunque él voltea permanentemente hacia atrás, gritando cosas a sus compañeros. Luego se desplaza por el salón, mientras el maestro escribe en el pizarrón. No pone atención a las explicaciones del maestro, pues juega y habla todo el tiempo.

El grupo de 32 niños es inquieto, ruidoso. Alonso cambia de lugar a una butaca del frente. Por primera vez en este día se queda quieto, escuchando atentamente al maestro que lee los nombres de niños destacados del grupo, a los cuales señala como acreedores a un premio por haber obtenido los mejores promedios. Por un momento Alonso parece triste.

(Hay un rato de silencio, pues el salón queda casi vacío. Alonso escribe en su libreta).

Maestro: *¿Qué pasó contigo, Alonso? No vas a terminar.*

Alonso: *Los hago en la casa.*

Maestro: *No, no es de tarea.*

Alonso: *¡Gaby! (grita a una niña que pasa) ¡Yo no te hice nada, le voy a decir a tu mamá, eh! ¡Maestro! (el profesor no lo atiende).*

(Alonso vuelve a cambiar su butaca por otro lugar del frente, cerca de otro compañero, quien le explica lo que debe hacer en el libro. Ambos escriben en silencio un rato).

Alonso: *Bárbara, ¿me pasas ese lápiz que está ahí? (la niña se lo da). Gracias, mi amiga (con tono de burla).*

Maestro: *Alonso, ¿ya mero?*

Alonso: *Sí, ya acabé con dos, ¿y la tercera? (pregunta al compañero y éste le explica).*

13:30 hrs. *(Suena el timbre de salida).*

Alonso: *(levantando la voz) Profe, ¿cómo me porté ahora?*

Maestro: *¿Pues tú cómo crees que te portaste?*

Alonso: *Bien, yo, bien.*

Maestro: *Pero no hiciste más que una pregunta.*



Alonso: *Hice todas. Pero al cabo voy con la maestra. (El maestro no le hace caso y habla con otros niños).*

Alonso: *(Se acerca al maestro y repite) Al cabo voy con la maestra.*

Pregunto al maestro a quién se refiere y me dice que es una maestra de educación especial que le ayuda mucho al niño, quien le llama su "reina".

El profesor cree que muchas veces ella le hace las tareas.

En cuanto al uso del idioma, la mayoría de profesores desconocía si los niños hablaban inglés, pues no lo hablaban en la escuela. Cuando les preguntamos por qué, tres niños dijeron que les daba vergüenza porque se reían de ellos; otro comentó que no lo hacía porque estaba en México, que sólo habla inglés en Estados Unidos, aunque la gente quiere que él hable inglés.

2. Opiniones compartidas de padres y niños respecto de la escuela norteamericana

Las expectativas de los padres influyen en los hijos.

–*Allá me parecía más fácil aprender, por los maestros, aprendía uno más. Íbamos como seis horas y nos daban desayuno*” (Raúl, 11 años).

–*Allá me parecía divertido y fácil, los niños no peleaban y nos ayudábamos*” (Amoreida, 11 años).

–*Yo miraba que allá le ponían muchas ganas a aprender, y aquí le digo: ¿qué aprendiste en la escuela hoy?, nada me dice. De tarea casi no le dejan nada*” (padre de Raúl).

–*Las clases eran difíciles, pero a unas cosas que no les hallábamos la maestra nos ayudaba, y acá la maestra nos dice que le tenemos que buscar solos. Allá le preguntábamos a un amigo, y acá no nos dejan*” (Diana, 9 años).

Los padres y los niños encuentran que el control de la disciplina en el aula norteamericana supera al que se da en México. Ello nos recuerda la autodescripción

de un profesor anglosajón como “director de circo”, con ojos en todas partes y que controla los acontecimientos en todo momento (Smith y Joffrey, citado por Goetz y Le Compte, 1988).

3. Expectativas de los maestros

Opiniones contrarias de los maestros hacia la escuela norteamericana y hacia los niños provenientes de allá. Orientaciones valorativas y normativas provenientes del sentido común, del *folklore*.

–*“Está ‘bajito’ (en conocimientos), más que los que tengo aquí”* (maestro de Raúl).

–*“Obvio que esos niños vienen mal. Le hicimos la valoración y tenía un dominio de segundo ciclo, pero por el acuerdo binacional lo dejamos en sexto grado”* (maestra de educación especial).

El total de profesores entrevistados refieren desconocer cómo opera el sistema educativo norteamericano, pero sí expresan opiniones:

–*“Según sé, allá se le da mucha importancia al niño, pero en cuanto a concederle caprichos, que en la escuela no hay muchos contenidos y le dan mucha más importancia a cosas que no la merecen, que a lo que es el estudio de los niños”* (profra. de 4º grado).

–*“Allá es más bien formativa la ‘onda’, yo no sé, pero me han platicado que no le dan mucha importancia a los conocimientos, ubican a los niños de acuerdo a la edad”* (supervisor de zona escolar).

–*“Las debilidades de la niña están en la cuestión de conceptos, informativa, en los ejes de español y matemáticas que manejamos acá”* (profri. de 5º grado).

–*“Acá en México estamos más atiborrados de contenidos”* (profra. de 5º grado).

4. Encubrimiento de las diferencias

Todos los profesores afirman no tener un trato especial hacia el niño.

–“Qué bueno que ustedes le están dando importancia a una cuestión a la que nosotros no le ponemos atención” (supervisor escolar).

Algunos profesores creen que la justicia y la equidad suponen la negación de las diferencias. Las diferencias culturales entre el profesor y los niños no sólo influyen en el quehacer educativo, sino también en las reacciones del niño ante la escuela (Liston y Zeichner, 1993).

–“Mis maestros allá trataban bien, nomás a veces me corrieron, pero yo tengo la culpa porque hago mal, les decía ‘cochinadas’ porque me hacían enojar”. “[...]me mandó mi mamá porque allá ya no me quisieron en la escuela. Aquí tengo más amigos. [...] Ya llevo tres reportes aquí. [...] Me sentí nervioso cuando llegué; a la hora de recreo todos los niños me empezaron a llevar por la escuela y me sentí bien, pero ya pasando tiempo me empezaron a decir cosas y los golpeaba, pero ahora ya casi no me dicen nada” (Alonso, 12 años).

En la interpretación acerca de las causas del rendimiento de los alumnos intervienen: la percepción por parte del docente de características tales como la raza, la clase social y el sexo de los alumnos. Cuanto mayor es el éxito del alumno, más positiva es la retroalimentación del docente (Wittrock, Merlin, 1990).

–“La abuelita de Alonso dijo que lo expulsaron allá, por problemas de conducta. Andaba en ‘gangas’, con ‘cholos’. [...] Los otros maestros no quisieron quedarse con el grupo, porque estaba él y genera mucha indisciplina. [...] Yo, por mí lo dejaba que repitiera sexto, pero por la edad es mejor que ya salga, a ver cómo le va si estudia la secundaria [...] Tiene complejo de inferioridad, les paga a los compañeros para que le hagan las tareas” (maestro de 6º grado).

5. Rechazo y admiración

El niño visto y tratado como alguien diferente.

(En el salón de clases, tres niñas se acercan a Perla y le preguntan)

A: Perla: ¿cómo se dice “pareces puerco” en inglés?

Perla: (No contesta).

A: ¿No que eres “gringa”? Vienes de Estados Unidos y no sabes inglés.

(La explicación del maestro es que los niños sintieron que los iba a “opacar” y entonces tratan de hacerla sentir mal).

(Después del recreo, Alonso está sentado sobre una mesa dentro del salón y discute con dos compañeros. Se lía a golpes con uno y corren por el pasillo. Le lanza un libro).

A: ¡“Gringo frijolero”!

Alonso: ¡Pinche cabrón!

...

–“¿Por qué me lo ven así?, me dice el director: –‘usted no conoce a Alonso, Alonso ya ha hecho muchas’. Se me pegó que, ¿sabe qué?, esto ya es racismo, cómo sufre uno cuando se va uno para allá, igual aquí” (abuela de Alonso).

La admiración también se manifiesta en otras ocasiones.

–“Caminaba y era un grupito atrás de él, era el centro de atracción” (profa. de educación especial).

6. Vinculación con procesos sociales de otro orden

Isomorfismo entre las relaciones en el medio social y las que imperan en el aula:

–“No, pos, allá uno encerrado, y aquí anda uno pa’ todos lados. Allá te llega la migra, y pa’ atrás. Primero pal’ bote y después pa’ atrás. [...] En la escuela de allá no nos dejaban salir pa’ nada; aquí sale uno a comprar y puedes platicar con toda la gente” (Raúl, 11 años).

–“*‘taba bien allá adentro todo, se educaba uno bien, nada de malas palabras, porque aquí puede uno decir lo que quiera, allá castigaban, ‘taba canijo allá. Y luego allá no podíamos salir, aquí andamos pa’ todos lados*” (Diana, 9 años).

Nos preguntamos: ¿hasta dónde son capaces los niños mexicanos de mirarse como miembros de grupos marginados en Norteamérica?

7. Añoranza

Sin excepción, los niños entrevistados expresaron su deseo de regresar a Estados Unidos; los motivos familiares y un buen recuerdo de la escuela son factores que influyen en este deseo. Se encontró que tres niños estaban en tal situación y dos profesores manifestaron que en cada caso su alumno no se había adaptado al grupo, lo cual pudo ser una causa del regreso, sumada a los factores familiares.

8. Fe en la escuela, en la educación, a pesar de todo

–“*Yo pienso que sí van a aprender, pero ahorita están muy de recién en el cambio y siempre resienten*” (madre de Raúl).

–“*Yo me esfuerzo para que él vaya bien en la escuela. No es para mí, ¿yo ya qué gano?, le explico que es para que él tenga un futuro*” (abuela de Alonso).

–“*Me gustaría que aprendieran los dos idiomas, pero ya están aquí y ni modo. [...] Son muy distintas las escuelas. Ya sabe uno que aquí es un rancho, aquí puro papel y lápiz y allá pos hay más cosas, pero yo pienso que aprenden si le echan ganas, cuando uno era chiquillo así aprendió*” (papá de Raúl).

La comparación entre el medio rural y el medio urbano (modernidad *vs* atraso), conlleva la comparación de las escuelas y los maestros en ambos países.

–“*Allá le daban pastillas, dizque para que se calmara, y ya, lo mandaban todo tonto, luego por eso se hacen drogadictos*” (abuela de Alonso).

–“*En inglés sabía muy bien leer y aquí se topa con lo de español, y a veces la maestra no le tiene paciencia*” (papá de Diana).

–“*Allá le explicaban de todo, cómo es la vida y el respeto y de seguro les sirve por fuera y dentro de la escuela. Acá veo como que lo que está aprendiendo es puro de la escuela, pero a lo mejor es porque está llegando*” (abuela de Amoreida).

9. Diferenciación de género

El pensamiento de los actores se exterioriza en estereotipos, combinados con representaciones sociales interiorizadas y opiniones informadas o prejuicios. Agnes Heller (1987) define: “el prejuicio es la categoría del pensamiento y del comportamiento cotidianos”. El hombre pre-dispuesto, predeterminado por prejuicios, tasa lo que tiene delante y lo inserta en una estereotipia de grupo. Una vez adquiridos prejuicios contra *X*, todo *X* es un:

–“*Como es niña por lo general no da problemas, es muy calladita, se porta bien, se lleva bien con todos*” (profra. de 6º grado). En tanto que la niña refiere no tener amigos, porque no tiene confianza para hablar con sus compañeros.

–“*Los niños la siguen porque es bonita y entonces las demás niñas tratan de imitarla*” (profra. de 3er grado).

–“*Los niños siempre dan más problemas, en cambio las niñas son más dóciles*” (profr. de 4º grado).

En los términos y frases empleadas por los maestros subyacen sus teorías implícitas sobre la realidad social y escolar.

–“*Alonso va a tardar seis, siete años en cambiar todo esto que trae, porque es la mentalidad de Estados Unidos, como es el país más poderoso del mundo nos ven a los*

“Pues él se siente más gringo que mexicano. Cuando se pelea, a sus compañeros les dice ‘indios patarrajadas’, ‘chútaros’, y yo les digo que le digan ‘gringo cola prieta’, pero ellos le dicen más feo: ‘gringo culo prieto’”



demás como... como zapatos, así, quieren hacer y deshacer, y así piensa Alonso (Director de la escuela).

Especie de chovinismo

–“¿Ir a Estados Unidos?, ¡ni ganas!” –“No he ido, ni pienso ir nunca” (profesores de 6º y 4º).

Orígenes históricos del rechazo. Defensa de la cultura mexicana.

–“Cuando hablamos en historia de que los Estados Unidos se quedaron con más de la mitad de nuestro territorio, Alonso se puso bien enojado y defendió a los gringos” (profr. de 6º grado).

–“Lo más negativo es la influencia del contexto, acá hay más valores, y luego allá no les interesa la historia, entonces la niña anda mal en eso aquí, no le gusta y ha reprobado” (profa. de 6º grado).

Racismo bilateral

–“Pues él se siente más gringo que mexicano. Cuando se pelea, a sus compañeros les dice ‘indios patarrajadas’, ‘chútaros’ y yo les digo que le digan ‘gringo cola prieta’, pero ellos le dicen más feo: ‘gringo culo prieto’” (profra. de 5º grado).

A manera de conclusiones

Las interpretaciones a las que arribamos no tienen la pretensión de plantear verdades absolutas; más que de hallazgos, de lo que hemos hablado aquí es de nuestras sorpresas en torno al tema, tal como ha sido ilustrado en los fragmentos de registro.

En el análisis pretendemos tejer los diferentes horizontes significativos de los actores (los maestros, los padres, los niños) con los nuestros, explicar cómo se fusionan. Sobre todo, oír, inscribir e interpretar la voz

de los niños, puesto que no se les oye, justificando piagetianamente su falta de desarrollo en la conciencia moral. Es necesario intentar comprender la subjetividad de los niños, su comprensión del mundo y cómo les afecta lo mediato y lo inmediato.

Estamos ciertos de que no todo lo que sucede y se dice entre los actores obedece mecánicamente a una expectativa fundada en la relación comparativa entre una escuela y otra, ni todas las respuestas tienen el mismo sentido. La escuela, como lugar de encuentro, lucha y resistencia, genera diferentes tipos de comportamientos que revelan las formas diferenciadas en que cada sujeto se asume, aun cuando podemos encontrar patrones que nos dan la idea de homogeneidad en ciertas prácticas y expresiones. Como señala Elsie Rockwell

[...] no es posible, mediante un razonamiento lineal, comprender qué ideología se “reproduce” en la escuela. Un análisis ideológico de la experiencia escolar implicaría no sólo “leer” sus contenidos desde una posición crítica, sino conocer los nexos históricos y sociales reales entre los contenidos y las prácticas escolares y las estructuras de clase y de poder propias de la formación social (Rockwell, 1986).

La enseñanza y la escuela deben ser consideradas como elementos fundamentales en la constitución del tejido social. En el medio rural, por ejemplo, aunada a las cuestiones estructurales de abandono al campo, la falta de una oferta educativa acorde con los requerimientos de las comunidades, contribuye en alguna forma al éxodo de familias completas. Problema común en los medios rural y urbano es el de las familias desintegradas. Las voces y las actuaciones de los actores escolares rebelan problemas de adaptación y/o de apropiación de los contenidos en los niños. Un elemento fundamental en la mejoría del rezago es la comunicación entre padres o tutores y maestros,

así como la atención más interesada y el respeto de los adultos a los niños, considerando la diferenciación de pautas culturales para la comunicación.

En relación con este proyecto sabemos de nuestros límites y nos hallamos enfrascados en la profundización de la triangulación teórica, para enfrentar el desafío de explicarnos la implicación de los procesos hegemónicos y antihegemónicos en los eventos registrados y, si es posible, devolver los hallazgos sistematizados a los profesores, a fin de contribuir a la construcción de “una pedagogía revolucionaria, (la cual) pretende transformar la conciencia del ‘estar fuera del círculo’ desarrollando una conciencia crítica” (McLaren, 2000). Finalmente, todos entendemos que el proceso de interpretación de la realidad es interminable. @

BIBLIOGRAFÍA

- Bertely Busquets, María, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós, 2000.
- Goetz, J. P. y M. D. LeCompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, trad. Antonio Ballesteros, Madrid, Morata, 1988.
- Heller, Agnes, *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*, México, Grijalbo, 1985.
- Liston P., Daniel y Kenneth M. Zeichner, “Creencias sociales, marcos interpretativos y formación del profesorado”, en *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata, 1993.
- McLaren, Peter, “Globalización, neoliberalismo y política de pedagogía” en *Revista Pedagógica de Jalisco*, diciembre de 2001.
- Pérez Serrano, Gloria, *Investigación cualitativa. Retos e interrogante*, Madrid, La Muralla, 1994.
- Rockwell, Elsie, *La escuela, lugar del trabajo docente*, México, Cuadernos de educación, DIE, 1986.
- Wittrock, Merlin C., *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*, Madrid, 1990.

Una experiencia de intervención en la formación de docentes en educación superior

*Pastor Hernández Madrigal*¹
pastorhm@yahoo.com.mx

La falta de una adecuada formación de docentes para la enseñanza en la educación superior, se puede plantear desde distintas aproximaciones disciplinarias, pues se requiere la participación de múltiples profesionistas para la atención de las diversas áreas del conocimiento.

Es una realidad que en la inmensa mayoría de las instituciones de educación superior existe una formación universitaria rígida, con *currícula* poco flexibles y escasez en la innovación de procesos educativos, lo que permite visualizar un perfil predominante del profesor tradicional, que privilegia el aprendizaje memorístico y la reproducción de saberes, con base en la praxis, como un conjunto de principios que orienta a los profesores para traducir los objetivos educativos a prácticas pedagógicas concretas (Stenhouse, 1975 y Elliot, 1983). A lo largo de este trabajo intentaré justificar una determinada manera de abordar la capacitación y actualización de los docentes en las instituciones de educación superior.

Existen ciertos lineamientos para ejercer la docencia en algunas instituciones de educación superior, aunque la principal debiera ser que el docente sea un profesional en el área que le incumbe, es decir, una persona con elevada preparación, competencia y especialización (Marcelo, 1995), además de tener alguna experiencia; en algunas excepciones se aplicaría una entrevista psicométrica que diera pauta para encontrar elementos de análisis y características personales que van implícitos en la profesión. Hay que tomar en cuenta que, para iniciarse en la docencia a nivel superior, además de cubrir los requisitos de ingreso propio en cada

¹ Licenciado en Psicología Educativa. Profesor de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional.

institución educativa, se debe contemplar como una característica primordial una actitud cognitiva de progreso y de apertura, es decir, que el docente sea capaz de aprender a aprender y sea sociable, ya que el trabajo requiere el trato con personas.

Se puede polemizar acerca de si es necesario incluir la entrevista psicométrica, pero esto no se abordará en el presente trabajo. En cambio se analizará el hecho de que en la docencia se reproducen patrones aprendidos durante la formación del profesionista y del propio sujeto en su medio ambiente. Algunos estudios han considerado tal problema desde una perspectiva psicoanalítica de la práctica docente, con la idea de fomentar la higiene mental en la enseñanza.

Está claro que los valores están presentes en la práctica profesional docente (Gore, 2000), pues, cuando enseñamos, transmitimos valores; por lo que su enseñanza debe estar implícita en la formación del profesorado, para que a su vez éste los pueda vivenciar en el aula.

El proceso educativo hace referencia a múltiples elementos inmersos de forma implícita o explícita en la realidad del aula, para ello se debe reflexionar sobre los tres elementos principales del proceso enseñanza-aprendizaje, los cuales hacen referencia a: profesor (a), alumnos y contenidos, mismos que deben ser objeto de análisis en la formación de los cuadros docentes en las instituciones educativas.

Queda claro que para toda institución de educación superior el eje central para el mejoramiento de la calidad educativa es la superación del personal académico, recomendado por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), ya que cada organismo aplica sus propias estrategias de actualización y formación docente, las cuales varían de acuerdo con las políticas institucionales. Éstas deberían promover que los docentes desarrollaran cada vez más su capacidad profesional, además de brindarles alternativas de innovación docente con el fin de consolidar los cuerpos académicos.

El escrito plantea la problemática actual de la docencia en la educación superior, la sitúa en el ámbito conceptual y práctico, destaca algunos de los vicios en los que se ha caído, y rescata la esencia de la labor docente. En la parte final, se expone la experiencia adquirida al realizar una intervención en tres instituciones educativas de educación superior diferentes, en la que se brindan a los docentes herramientas didácticas-conceptuales que amplían la visión del docente y repercute directamente en su práctica cotidiana en el aula.

Palabras clave: formación, docente, educación superior, intervención.



The article raises current problematic teaching issues of higher education; it revolves around a conceptual and practice scope. It focuses on some of the vices in which this practice is trapped, and rescues the essence of educational work. At the end, the experience obtained after making an intervention in three different higher education institutions is exposed. Thus offering teachers didactic and conceptual tools with which they can increase their educational vision as well as their knowledge of the direct repercussions on their daily practice in the classroom.



Para conceptualizar el nuevo papel del profesor en la práctica educativa, cotidiana y real, se requiere enmarcarlo en la idea de la posmodernidad y en el concepto de globalización

Para conceptualizar el nuevo papel del profesor en la práctica educativa, cotidiana y real, se requiere enmarcarlo en la idea de la *posmodernidad* y en el concepto de *globalización*, ya que ésta relativiza todo lo que toca en su movimiento expansivo, desde la metafísica hasta la música (Brunner, 1998). La *posmodernidad* ha ejercido una fuerte influencia en la naturaleza de la vida intelectual en una variedad de disciplinas, tanto en la universidad como fuera de ella (Giroux, 1989) y representa un estado de ánimo, una manera de nombrar diversos fenómenos que tienen que ver con la incertidumbre de nuestros días (Brunner, 1998), caracterizados por las transformaciones constantes en todos los ámbitos de la vida humana y especialmente en el del conocimiento. A éste se le conside-

ra como el valor agregado fundamental en todos los procesos de producción de bienes y servicios de un país inmerso en un contexto mundial, abierto e interdependiente, que permite a la sociedad vivir un proceso de transición en los ámbitos económico, político, social y cultural, como ocurre en el caso mexicano.

Debe tenerse en cuenta esta realidad cultural cotidiana que vive el sujeto, de manera consciente o inconsciente, mediado por el cambio tecnológico de las comunicaciones, lo que representa un sistema de información constante y revolucionario en la sociedad actual.

Young afirma que la modernidad es una cultura de lo nuevo, del progreso y la celebración del cambio que están implícitos en la contextualidad de la comunicación entre la enseñanza y el aprendizaje. Esta contextualidad hace referencia al carácter dinámico de la realidad en el aula, que está en el discurso del profesor y, por otra parte,



en la interpretación de los estudiantes, en la que habría que desarrollar las competencias comunicativas mediante las habilidades de capacidad crítica.

Todas estas afirmaciones permiten comprender que el proceso educativo es una realidad compleja, que implica análisis y marcos de interpretación necesarios en la formación continua de los agentes que realizan la tarea docente. En la enseñanza superior se requieren profesionales con alta capacidad cognitiva y amplia experiencia profesional, con un nivel de posgrado que debe orientarse a formar investigadores en los distintos campos del conocimiento; además, debe fomentarse la capacitación por medio de cursos, talleres, diplomados y especialidades en el ámbito del desarrollo académico.

Plantear estas alternativas de formación de docentes para las instituciones educativas del nivel superior, permite reconocer una nueva realidad educativa

en la construcción de modelos flexibles, pertinentes y relevantes para una educación que potencialice los marcos de información disponibles, pero en esquemas de organización de saberes integradores, con vinculación pertinente y útil, y sobre todo con una valoración constante y consciente, que enfatice la capacidad del individuo para enfrentar y administrar los cambios (Ángeles, 2000); además de considerar la enseñanza como un proceso de toma de decisiones y al profesor como el profesional encargado de adoptarlas (Shavelson y Stern, 1981; Pérez Gómez, 1983).

El papel que desempeña el profesor en la complejidad de la vida en el aula, requiere reconocer las creencias, intuiciones y representaciones acerca de la educación,

**En la
enseñanza
superior se requieren
profesionales
con alta capacidad
cognitiva y amplia
experiencia
profesional,
con un nivel
de posgrado que
debe orientarse
a formar
investigadores
en los distintos
campos del
conocimiento**

así como la naturaleza, características y conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la asignatura objeto de instrucción, de las finalidades y objetivos que persigue la educación, de las características de los alumnos y del contexto institucional; todo ello debe ser analizado durante la capacitación de los docentes para interpretar los parámetros de la situación educativa, de diagnosticarla con el fin de tomar las decisiones oportunas para asegurar la buena marcha de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta misma medida se debe proponer como parte de la formación del profesorado un núcleo teórico-conceptual coherente relativo al conocimiento psicopedagógico (Mauri y Solé, 1994).

Para concretar estas ideas, mi experiencia en tres instituciones de educación superior en el estado de Hidalgo (CENUA, ITESHU y UTVM) y en La Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (Univdep), en las cuales se presentaban problemáticas en torno a la enseñanza, me permitió diseñar un curso-taller denominado “La Didáctica de la Educación Superior”, cuya finalidad es proporcionar a los profesores recursos pedagógicos, didácticos, de planeación y evaluación para mejorar la práctica educativa e impulsar la formación docente continua como condición fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza en las instituciones. El curso se desarrolla en tres módulos que son:

- I. Enfoques teóricos sobre el aprendizaje y su aplicación en el proceso de enseñanza,** en el que se analizan los aportes teóricos que permitan al docente iniciarse en la construcción de un marco de referencia para el estudio de la práctica educativa.
- II. Análisis de la práctica educativa (docente, alumnos y contenidos),** para desarrollar una actitud reflexiva sobre su propia práctica docente y proyectarla en el contexto educativo institucional.

III. Planeación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de proporcionar elementos didácticos que le permitan al profesorado replantear y diseñar su práctica educativa.

Los docentes que han asistido al taller han expresado las ventajas del curso en relación con el aprendizaje de conceptos nuevos; la posibilidad de compartir y aprender de los otros compañeros profesores; la realización de un diagnóstico sobre la realidad académica institucional; asumir nuevas posturas acerca del proceso educativo, a partir de la reflexión que en la praxis educativa puede traducirse en un cambio de actitudes con el afán de mejorar la clase; expresar “lo que está en juego es la manera en como tratamos a la otra persona: como un ser pensante, sintiente y significativo, y que en el diálogo educativo es hablar con tus alumnos como seres pensantes”, en este sentido reflexionar sobre la acción, retomando el pensamiento, es decir, la acción de pensar sirve para reorganizar lo que hacemos mientras lo hacemos, reflexionar en la acción (Schön, 1992).

En este sentido, se puede plantear el nuevo perfil del docente, que tenga la capacidad autocrítica, de reflexión sobre la propia actuación, que sea facilitador, guía que conduzca los esfuerzos individuales y grupales del autoaprendizaje; un sujeto motivador que ayude a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Al mismo tiempo, los métodos educativos y las técnicas didácticas deben poner énfasis en el desarrollo de habilidades intelectuales, dar prioridad a la creatividad, al aprendizaje por medio del descubrimiento y el uso intensivo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Se puede afirmar, como Stenhouse (1993), que la enseñanza debe estar basada en la investigación. De hecho, el conocimiento que se transmite en las universidades se gana a través de la investigación; es una enseñanza basada en la indagación platónica, que

desplaza el equilibrio de poder hacia el alumno y, al mismo tiempo, el docente que utiliza este método de enseñanza adopta una posición de investigación para su propia práctica docente.

Los docentes que reflexionan sobre su propia práctica educativa logran asimilar un cambio de actitud con respecto a esa relación triangular: docente, alumnos, contenidos; es por medio de su autoevaluación que los alumnos le demandan nuevos roles como: ser práctico, reflexivo, innovador, responsable, empático, entre otros.

El programa de formación docente se debe centrar en un modelo de reflexión en torno a la práctica, en equipos de profesores, participativos, con la posibilidad de ofrecer elementos de análisis basados en las teorías, modelos y explicaciones que provienen de la investigación educativa, que posibiliten la dimensión de intervención psicoeducativos en nuevas estrategia de enseñanza.

La experiencia nos confirma que no existe un modelo de enseñanza, sino que cada docente debe elaborar sus propias estrategias para abordar el proceso educativo, con el fin de estar en una constante autoobservación y autoevaluación de su práctica educativa bajo un marco de referencia multidisciplinario, de conceptos referentes al desarrollo, aprendizaje, cultura y educación.

La metodología apropiada en la formación de docentes debe estar basada en la indagación crítica, análisis de la realidad institucional, centrada en las diversas aproximaciones teóricas y en la investigación educativa, con el fin de articular un saber y un saber hacer en la enseñanza. @

BIBLIOGRAFÍA

De Alba, Alicia (comp.), *Posmodernidad y educación*, México, Porrúa, (*Problemas educativos de México*), Centro de Estudios sobre la Universidad, 1998.

- Ángeles Gutiérrez, Ofelia, “Educación basada en competencias: ¿Una alternativa de transformación del currículo?”, en *La educación para el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México, ANUIES, 2000.
- Brûnner, José Joaquín, *Globalización cultural y posmodernidad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Díaz Barriga, F. y G. Hernández, *La función mediadora del docente y la intervención educativa. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw-Hill, 1998.
- Elliot, J., *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata, 1993.
- Giroux, Henry A., “La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo”, en *Posmodernidad y educación*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad/ Porrúa, 1998.
- Gore, Jhon, “Reconsideración de la enseñanza de valores: El papel de la educación cívica”, en *La educación para el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México, ANUIES, 2000.
- Marcelo, C., “Constantes y desafíos actuales de la profesión docente”, *Revista de Educación*, No. 306, pp. 205-242, 1995.
- Mauri, María Teresa e Isabel Solé. “La formación psicológica del profesor: un instrumento para el análisis y la planificación de la enseñanza”, en *Desarrollo psicológico y educación*, vol. II., Madrid, Alianza, 1998.
- Pozo, J. I., *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata, 1999.
- Schmelkes, Sylvia, *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, México, SEP, 1995.
- Schön, Donald A., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1992.
- Young, Robert, *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Barcelona, Paidós, 1993.

La educación de los pueblos indígenas: una experiencia a recuperar si queremos sobrevivir

María Isabel Marcotegui Angulo¹

A partir de estudios contemporáneos realizados por antropólogos, lingüistas, filósofos, historiadores de las religiones, helenistas y orientistas, mostraré, a continuación, algunos rasgos contrapuestos y en conflicto, particularmente en lo concerniente a la educación, entre las culturas no arias y las arias (también llamadas preindoeuropeas).

En la actualidad, hay culturas vivas no arias en Europa (vascos, fineses y algunos pueblos del Cáucaso), Australia, islas del Pacífico, África, América y múltiples regiones de Asia. En la antigüedad sobresalió la cultura cretense del Mediterráneo e importa destacarla aquí, –aunque se le considere una cultura muerta– porque fue la cuna de la civilización occidental. De hecho, revisaré algunos paralelismos detectados entre culturas amerindias y la cretense.

Existe una similitud entre todas las culturas no arias (incluida la cretense) en cuanto a la estructura de sus lenguas, costumbres, tradiciones, formas de ser, sentir, pensar y de concebir al hombre y la realidad; así como también en sus mitos, ritos (o cultos) y experiencias trascendentales de carácter místico. Todo este legado ha sido transmitido generacionalmente y constituye lo que se denomina “educación”, lo cual debe diferenciarse de la “instrucción” y “profesionalización”, pues éstas se adquieren en escuelas y universidades de Occidente. Con la educación se aprende a ser hombre íntegro e integrado en la amplia realidad cósmica de la que formamos parte; mientras que con la instrucción se reciben saberes útiles para sobrevivir como especie en este mundo occidental, donde el individualismo sólo se preocupa por acumular riquezas y conseguir fama, comodidades y diversiones.

¹ Docente e investigadora en la UPN-Ajusco.

Pero los occidentales también poseímos alguna vez un legado de análoga importancia al mencionado. Los testimonios arqueológicos muestran que en parte de Europa y la cuenca del Mediterráneo, donde se encuentran Grecia y la isla de Creta, existió, entre los años 7000-3500 a. C., una diosa madre de la tierra y de todos los frutos que emanan de ella, pero también de los animales, el cielo, incluido el movimiento armonioso de la luna, los astros y el cambio de las estaciones. Se trataba de una diosa autocreada (sin ancestros), omnipresente, omnisciente, omnipotente, inmanente y trascendente, a la vez. Todo lo que tenía nombre vivía en su vientre formando parte de ella, por eso todo era sagrado. Esta comprensión de la realidad se reflejó en: mitos, cultos, tradiciones y diversas experiencias místicas, que conformaron la educación de aquellos tiempos.

También los pueblos americanos concebían de igual modo a la tierra. En la carta que en 1854 dirige el jefe piel roja al presidente de Estados Unidos, dice cosas como estas: “todos somos hermanos (flores, venado, caballo, águila, desfiladeros, pastizales) [...] somos parte de la tierra y ella es parte de nosotros [...] cada elemento [de ella] es sagrado [...] todo se armoniza [...] nosotros sabemos algo que los caras pálidas no saben: ellos y nosotros veneramos al mismo dios [...] dios es de todos los hombres”.²

Fausto Guadarrama, poeta mazahua, retomando la espiritualidad de su pueblo, la expresa con las siguientes palabras: “ojos del árbol somos. Corazón del árbol somos. Sangre del árbol somos. Lenguaje del árbol somos. Sentimientos del árbol somos. Tierra del árbol somos. Árbol del árbol somos. Raíz, tronco y follaje somos”³. Los tojolabales, mayas de los Altos de Chiapas, consideran que: “todos tenemos corazón

² “Carta del jefe piel roja, como respuesta a la petición de compra de sus tierras, que le hizo el presidente de los Estados Unidos en 1854”, *passim*.

³ *Linaje del árbol, Un acercamiento a la literatura mazahua actual*.

La educación de los pueblos indígenas de México presenta una palpable similitud con otras culturas indígenas vivas en el planeta; pretende conformar un hombre íntegro e integrado en la amplia realidad cósmica de la que formamos parte. Sin embargo, los occidentales, con su soberbia, ceguera y capacidad de destrucción, son incapaces de apreciar la riqueza que estos pueblos poseen, aunque si deseamos sobrevivir humanamente y como especie precisamos de ese legado, que fundamentalmente dice: “todo es sagrado”, el daño causado se revierte.

Palabras clave: indígenas, occidentales, naturaleza, destrucción, respeto.



Education among mexican indigenous peoples displays a concrete similarity to other living indigenous cultures in the planet. This type of education consists of shaping a decent and incorruptible man in the extensive cosmic reality of which we are part. Nevertheless, western mindset with its pride, blindness and ability to destroy is not capable of appreciating the wealth possessed by these peoples. If West wishes to survive humanly and as a species, it needs that legacy which fundamentally says that “everything is sacred”, and that the damage done by you, always reverts.

[...] todos somos sujetos [...] todos somos iguales y responsables los unos de los otros y de todo lo que producimos y existe en la naturaleza [...] no hay nada que no tenga corazón. Por ello, todos nosotros y todas las cosas vivimos y formamos una comunidad cósmica [...] la tierra es fuente de vida y, por ello, se llama Nuestra Madre Tierra, que debemos respetar [...] Los animales son nuestros compañeros. La familia va más allá de lo social y cultural porque se extiende hacia lo cósmico. Todo es sagrado, no existe lo profano [...] la realidad cósmica sagrada exige que la respetemos”.⁴

¿Qué les sucedió a los pueblos antiguos de Europa y el Mediterráneo? Al parecer, entre 3500 y 1900 a. C., (al final de la Edad de Bronce) la diosa madre perdió su lugar como deidad principal y dejó de ser el símbolo de la totalidad de las fuerzas que le dan vida al universo. La causa de estos cambios fue la irrupción de los pueblos arios procedentes de las planicies de la Europa central y sur de Rusia, así como de los semitas del desierto de Arabia, los cuales invadieron la península de Anatolia, Mesopotamia, Grecia, hasta llegar al valle del Indo, en la India. Se trataban de tribus guerreras que poseían un enorme potencial bélico, pero que no amaban la tierra, por lo que hicieron una destrucción casi total (en el entorno, la cultura y la religión).

Los occidentales, al igual que estos pueblos invasores –de los que son descendientes–, no entienden el modo de vida de los pueblos indígenas, porque tampoco

Los occidentales, al igual que estos pueblos invasores –de los que son descendientes–, no entienden el modo de vida de los pueblos indígenas, porque tampoco le tienen amor y respeto a la tierra

le tienen amor y respeto a la tierra. Esto lo confirman las siguientes palabras del jefe piel roja: “ustedes [los caras pálidas] son extranjeros que llegan por la noche a usurpar de la tierra lo que necesitan. No tratan a la tierra como hermana sino como enemiga. Ustedes conquistan territorios y luego los abandonan dejando ahí a sus muertos sin que les importe nada [...] tratan a la tierra madre y al cielo padre como si fueran simples cosas que se compran, como si fueran simples cuentas de collares que intercambian por objetos.”⁵

En términos similares se expresa C. Lekersdorf al retomar testimonios tojolabales: “en la sociedad dominante [...] nadie cobra conciencia de maltratar a su madre si derrocha los dones que ella le proporciona. No percibe sus ‘delitos’, pero la ignorancia no los deshace. Al destruir los fundamentos de la vida, los hombres están cavando su propia tumba”.⁶

En cualquier sitio al que llegaban, los invasores arios imponían sus dioses guerreros masculinos. Así se perdieron todas las lenguas prearias (a excepción de las que se mencionaron: vasco, fines, etcétera) y se produjo una revolución religiosa. Particularmente en Grecia existen testimonios que muestran cómo los nuevos mitos creados reflejan un sincretismo (en este caso mezcla de mitos de la diosa y de los dioses guerreros), o disfrazamiento de sus temas anteriores, pues los cultos se perdieron o se volvieron secretos. En estas condiciones se conocieron en la Atenas –lugar donde

⁴ Carlos Lenkersdorf, *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*.

⁵ *Carta del jefe piel roja...*, *passim*.

⁶ *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*, *passim*.

hubo también una revolución educativa que consistió en el desconocimiento del legado mítico con la elaboración de propuestas educativas— de los siglos IV y V a. C., alternativas por parte de Sócrates y de Platón. Éste, autor de la primera y única teoría filosófica de la educación. Las propuestas educativas, producidas desde la filosofía que intentó fundamentarlas, ejercieron una poderosa influencia en la educación occidental, hasta el punto de que ha sido considerada como “la única educación posible”. De esa manera se olvida y se menosprecia lo que fue la educación de los pueblos antiguos de todo el mundo.

El balance de la destrucción cultural que ocasionó la conquista española, está por hacerse; así como la que en la actualidad se lleva a cabo con la expansión de las grandes corporaciones merced a la globalización. Se han perdido muchas lenguas, pero quedan bastantes todavía. Hay un legado de mitos, pero está por verse qué tan maltrechos o disfrazados se han conservado. En cuanto a los ritos, se conocen algunos que, camuflados como culto a los antepasados, se exhiben en fiestas; por fortuna existen aún algunos otros que, para evitar la contaminación, deben guardarse en el más estricto secreto. Desconozco si la espiritualidad expresada por los pueblos mazahuas y tojolabales en los ejemplos citados está viva en los demás pueblos, y si es así, en qué grado.

Para tener una idea de la diferencia entre las lenguas no arias y las arias, debe tenerse en cuenta, por ejemplo, que en la lengua tojolabal no existe un término para decir “enemigo”, eso es así porque todos los integrantes de este grupo indígena se

En la lengua vasca (euzkera) no existen maldiciones, lo cual indica que entre ellos se respetaban y no se maltrataban oralmente

consideran hermanos. En la lengua vasca (*euzkera*) no existen maldiciones, lo cual indica que entre ellos se respetaban y no se maltrataban oralmente. En la estructura de la lengua tojolabal todas las cosas y todas las personas son sujetos, aunque de diferente clase; es decir, no hay objetos, por ello C. Lenkersdorf habla de “intersubjetividad”, o sea, que mediante la lengua los tojolabales se saben y se sienten interconectados con todo cuanto existe en el cosmos. En cambio, en las lenguas occidentales hay una relación sujeto-objeto. Es por esta razón que algunos de estos individuos son sumamente soberbios, sienten que pueden ser dueños y señores de hombres, naturaleza y hasta de Dios, a quienes constituyen en objetos utilizables y hasta destruibles.

Algo parecido refleja la medicina tradicional mexicana, la cual concibe al hombre, según menciona Antonella Fagetti, como una unidad de cuerpo y alma, en la que el origen de ciertas enfermedades es una mala relación (concebida como una totalidad inseparable) entre hombre-comunidad-divinidad-naturaleza. Estas enfermedades —expresa la autora— pueden ser curadas por un ritual, el cual por intermediación de la divinidad y con colaboración de miembros de la familia y de la comunidad, restablece otra vez la armonía que siempre debe existir entre los diversos componentes de la realidad.⁷

Importancia del mito y culto

Los estudiosos de los que hablamos al principio han recuperado el sentido original que tuvo el mito antes de que el

⁷ *Medicina tradicional mexicana, passim.*

pensamiento —desde Platón hasta mediados del siglo XX— lo considerara como mentira o fantasía. El mito (auténtico) relata historias verdaderas de la vida de los dioses, ocurridas en un tiempo primordial, surgidas por medio de visiones o revelaciones percibidas por los hombres más estimados en la comunidad, tales como: chamanes, sacerdotes, sabios, santos, etcétera. Estas historias describen las diversas irrupciones o manifestaciones de lo sagrado en el mundo, sólo son vivenciables (es decir, experimentadas); además develan al hombre su lugar dentro de lo sagrado; lo ponen en contacto con aspectos fundamentales del mundo y de sí mismo al ofrecerle leyes universales, principios y modelos divinos de conducta.

Si se considera que los mitos auténticos son parte vital del hombre, se entenderá por qué son también el fundamento originario de su educación. Fue por esta razón que en las comunidades antiguas los mitos se cuidaban, preservaban y transmitían a las nuevas generaciones; los pueblos estaban conscientes de la sabiduría que contenían y la riqueza que aportaban.

El culto, por su parte, se compone de acciones que no sólo revelan, sino que consuman el contacto del hombre con lo sagrado, por lo que éste se sabe parte de la divinidad y, como tal, mantenedor del orden cósmico. Mito y culto son las dos caras de una misma moneda. El uno hace lo que el otro dice.

La capacidad educativa que tienen mito y culto reside en su lenguaje simbólico. El símbolo (como la serpiente, el árbol de la vida, la luna) es un signo capaz de enunciar una realidad trascendente. De modo principal expresa la estructura real del hombre y del universo: que no hay diferencia entre el microcosmos que es el hombre y el macrocosmos exterior a él; lo cual significa que a pesar de que nuestros ojos vean la diversidad, todo conforma una unidad, es decir, mitos y cultos nos enseñan que el hombre está integrado al universo, donde no hay separación entre todo lo que existe. El símbolo, a diferencia del concepto y de las ideas del conocimiento científico, no va dirigido al intelecto, sino

al hombre integral, toca primeramente sus sentimientos por lo que debe ser experimentado, vivido, de modo que haga vibrar sus fibras más profundas, las cuales siempre han estado en consonancia con la totalidad.

Por sobre todo, el mito y el culto ostentan como función esencial servir de *fundamento* de verdades y valores universales, además de ofrecer una *moralidad* más cósmica, porque en ellos captamos en el mismo acto lo que somos, lo que son las cosas y nuestra obligatoriedad para con nosotros y para con ellas (la comunidad, la naturaleza, cada cosa que contiene la realidad). Asimismo, suministran una idea de lo que es el hombre (identidad): un ser conectado a todo lo que existe, por lo tanto, un ser cósmico, y también una idea de cómo se le ha de educar: a través de mitos, ritos y tradiciones ancestrales, experiencias de carácter místico, ejemplos, consejos, etcétera.

Sin esta educación lo que puede suceder ya lo expresó el jefe piel roja: “el apetito de los caras pálidas terminará devorando todo lo que hay en las tierras hasta convertirlas en desiertos [...] Si todos los animales fueran exterminados el hombre también perecería entre una enorme soledad espiritual. El destino de los animales es el mismo que el de los hombres. Todo se armoniza [...] lo que la tierra padezca será padecido por sus hijos [...] sigan infectando sus lechos y cualquier día despertarán ahogándose entre sus propios desperdicios. Ustedes avanzarán llenos de gloria hacia su propia destrucción...”.⁸ No es de extrañar, entonces, que en el *Libro de Chilam Balam de Chumayel*, se lea la siguiente profecía: “¡Ay, pesada es la servidumbre que llega dentro del cristianismo! ¡Ya está viniendo! ¡Serán esclavas las palabras, esclavos los árboles, esclavas las piedras, esclavos los hombres, cuando venga!”⁹

Occidente, en su ignorancia, permanece ciego a esta problemática de todos los habitantes de la Tierra. Su fatuidad le impide ver el valor que conlleva todo

⁸ *Carta del jefe piel roja...*, *passim*.

⁹ *El Libro de los Libros de Chilam Balam*, *passim*.

este modo de ser y de concebir la realidad, de ahí su incapacidad para apreciar la riqueza que guardan los pueblos indígenas.

Si los indígenas perdieran sus lenguas, tradiciones, costumbres, mitos, ritos, experiencias místicas y todo lo que conforma eso que llaman “la costumbre”, no sólo perderían su identidad, sino que dejarían de ser humanos, y entonces no podrían enseñarnos a todos los occidentales el camino de regreso a nuestra casa, a nuestro propio ser. Es preciso tener en cuenta que al descubrir quiénes somos, se nos devela el significado de nuestra vida y ésta cobra sentido.

Entre los mitos que recoge el *Popol Vuh*, destaco el de la destrucción de los hombres hechos de madera:

Llegaron entonces los animales pequeños, los animales grandes, y los palos y las piedras les golpearon las caras. Y se pusieron todos a hablar; sus tinajas, sus comales, sus platos, sus ollas, sus perros, sus piedras de moler, todos se levantaron y les golpearon la cara. ‘Mucho mal nos hacíais; nos comíais y nosotros ahora os mordemos’, les dijeron sus perros y sus aves de corral. Y las piedras de moler: ‘Éramos atormentadas por vosotros; cada día, de noche, al amanecer, todo el tiempo hacían *holi, holi, huqui, huqui* nuestras caras, a causa de vosotros. Éste era el tributo que os pagábamos. Pero ahora que habéis dejado de ser hombres probaréis nuestras fuerzas. Moleremos y reduciremos a polvo vuestras carnes’, les dijeron sus piedras de moler.¹⁰ @

BIBLIOGRAFÍA

- “Carta del jefe piel roja de Seattle, como respuesta a la petición de compra de sus tierras que le hizo el presidente de los Estados Unidos en 1854”. Documento inédito.
- El Libro de los Libros de Chilam Balam*, México, FCE, 1996.
- Fagetti, Antonella, *Medicina tradicional mexicana*, México, UNAM-I. I. A., 2004
- Guadarrama López, Fausto, “Linaje del árbol. Un acercamiento a la literatura mazahua actual”, ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional de Educación, en octubre de 2004 en Teziutlán, Puebla.
- Lenkersdorf, Carlos, *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*, México, UNAM/Siglo XXI, 1996.
- Popol Vuh*, México, FCE, 1996.

¹⁰ Vid, Anónimo, *Popol Vuh*, FCE, México, 1996.

Los valores en la escuela, una perspectiva para su estudio

Dolores Flores Carmona

LOS VALORES EN LA SOCIEDAD MEXICANA: RUPTURA Y TRANSICIÓN

Nadie es ajeno a los cambios que actualmente vive nuestro país, cada quien cuenta con evidencias acerca de las transformaciones sociales, económicas y las formas de producción, tanto material como simbólica, que han ocasionado incertidumbre acerca de lo que antes no se dudaba, lo que nos ha llevado a una crisis de valores.

Según Schmelkes (2004), en el contexto de los cambios, los anteriores valores¹ ya no responden a las realidades actuales. También debe decirse que no se ha trabajado todavía en un proceso cultural, necesario para generar nuevos valores. De ahí que la comunicación entre generaciones se vuelva más difícil y se pierdan los asideros que otrora permitían la transición progresiva y gradual a nuevos estadios históricos. La incertidumbre que se percibe provoca el derrumbe o la ruptura de lo mucho o poco compartido, aquello que cohesionaba a las sociedades y sus culturas.

El rumbo equivocado del desarrollo económico —que ha provocado la exclusión de las mayorías en los procesos sociales, económicos y culturales en países como el nuestro— no puede más que generar entre sus víctimas sentimientos de impotencia, frustración e incluso ira que se transforman en crimen y violencia. Por ello, la angustia de vivir en estas sociedades, en las que priva la inseguridad, a su vez alimenta antivalores² de competencia, individualistas, de venganza y de sobrevivencia del más apto a costa de los más débiles, los cuales claramente aparecen como disruptores de la posibilidad de una convivencia armónica.

Un tercer aspecto es el desencanto de las actuales formas de gobierno en México, que permiten a los individuos beneficiarse de los puestos que son para el servicio de los demás,

¹ Los valores, con un sentido vulgar, son aquellos que no nos dejan indiferentes, que satisfacen nuestras necesidades o que destacan por su dignidad. A todo valor se le opone un antivalor.

² Los antivalores van desde el falso valor del dinero, la utilización de la belleza, la ignorancia de aquellos que están en el poder, la tremenda penetración de los medios de comunicación en los hogares, la exaltación de la violencia y el uso y abuso del sexo (Aldreen, 2000).

que no representan los intereses de las mayorías y que entorpecen en lugar de favorecer los procesos de desarrollo; formas de gobierno en las que las leyes se hacen para violarlas y priva la impunidad, aunque vale decir, no como una cura o disculpa ajena, que ésta es una realidad propia tanto de los países con dictaduras como de aquellos con democracias imperfectas. La ausencia de alternativas a estos sistemas desmorona los valores nacionales y cívicos generando actitudes de “sálvese quien pueda”, lo que a su vez dificulta construir una mirada diferente de la sociedad.

En el marco de los cambios que la globalización³ nos impone, la escuela y la sociedad adquieren y requieren nuevas formas de relación. Las necesidades de la sociedad respecto a la educación son varias, pero la que aquí se recupera es aquella que nos habla de la socialización de los sujetos de las nuevas generaciones. Que por cierto ésta se convierte en el primer objetivo explícito de la educación pública, y la sociedad aún espera que la escuela lo cumpla. Y, efectivamente, estamos convencidos de que el servicio idóneo para transmitir, fomentar e inculcar valores nacionales y culturales es la escuela.

La educación pública es el servicio idóneo para transmitir los valores nacionales y culturales, la historia de la nación y del ideal de la misma, la forma de gobierno que nos hemos dado y las leyes que lo rigen, la forma como la generación adulta piense, juzgue y se comporte (Schmelkes, 1999: 8).

En este sentido, reflexionar sobre la dimensión valorativa resulta trascendente, pues pareciera que la fuerte tendencia pragmática que domina las presio-

³ La globalización es una característica central de nuestro tiempo y del futuro previsible, se encuentra marcada por gran incertidumbre. De acuerdo con Schmelkes (1999), se trata de un proceso sin orientación, sin rumbo, sin cabeza. En esta realidad incierta y caótica, algunas cosas van quedando claras: el proceso tiene aspectos favorables para la humanidad y otros preocupantes. Ambos tienen implicaciones educativas.

En el marco de los cambios que la globalización impone, la escuela y la sociedad adquieren y requieren nuevas formas de relación. Las necesidades de la sociedad respecto a la educación son varias, la que aquí se recupera, es la socialización de los sujetos de las nuevas generaciones. Esta es una invitación para reflexionar sobre la dimensión valorativa en los contextos escolares, necesarios para construir nuevos escenarios sociales y culturales.

Palabras clave: globalización, escuela, socialización, sujetos, contextos.



Within the framework of changes that globalization imposes, school and society acquire and require new forms of relation. The necessities of the society with regard to education are several; the one presented here is the socialization of individuals of new generations. This is an invitation to reflect on the appraising dimension in schooling contexts necessary to construct new social and cultural scenes.

nes sociales desvía la atención sobre los valores en la práctica diaria. Pareciera también que el ritmo de vida tiende a eludir la apreciación de un ámbito de valores dinámicos y en constante cambio.

La dinámica de la sociedad actual marcha a la par de una excesiva cuantificación y mecanización de diversas manifestaciones de la vida “moderna”, lo que genera la ruptura de algunas de nuestras creencias y la alteración de valores socio-culturales. Tal proceso de ruptura y alteración se evidencia en cierta incertidumbre en cuanto a la concepción del ser humano, de la sociedad, de la cultura y de nosotros mismos. Los valores y la moral parecen estar cuestionados. La falta de credibilidad y la desideologización parecen generalizadas. ¿Cómo justificar entonces un discurso ético en la sociedad actual? ¿Cuál es la moral actual? ¿Qué principios orientan al individuo hoy en día?

No cabe la menor duda de que la dinámica social cotidiana es el producto de las tendencias sociales de la época; en este sentido, los individuos manifestamos interpretaciones valorativas y formas de actuación cultural propias del momento histórico que vivimos. Por ello, quienes estamos involucrados en la acción educativa necesitamos considerar el contexto socio-histórico en el cual nos desenvolvemos, atendiendo los sistemas de valores vigentes en la cultura y en la sociedad.

Entendemos de forma clara que el desenvolvimiento cotidiano está impregnado de opciones valorativas que comparten individuos y grupos de una misma cultura, quienes las reflejan a través de su interacción comunicativa, sus acciones y comportamientos. De modo que, si deseamos comprender, interpretar y explicar el significado de la dimensión valorativa que subyace en una determinada realidad, en su contexto temporal y espacial específico, *es preciso conocer el discurso explícito y oculto que subyace en la interacción social*, así como *el significado que se otorga a dicho discurso*. Podemos preguntarnos, entonces, ¿qué valores expresamos en nuestro acontecer

cotidiano?, ¿qué significados le otorgamos?, ¿reflejan esos valores la particularidad de la propia cultura?

El quehacer de la escuela

El estudio de los valores en los contextos escolares se erige poco a poco en una demanda sentida por la comunidad, que reconoce la necesaria transición hacia nuevos escenarios sociales y escolares. Las exigencias de formación valoral en estos ámbitos giran fundamentalmente en torno a la formación de ciudadanos capaces de conocer, defender y promover los derechos humanos, individuales y colectivos.

La exigencia se da a escala mundial, porque el proceso de globalización es irreversible y plantea, aparentemente, una contradicción en el terreno de los valores:

La necesidad de comprender y respetar las diferencias culturales.

La necesidad de fortalecer el sentido de identidad y pertenencia a un grupo y a una nación con valores, identidad y expresiones culturales propias.

Esto habrá que hacerlo, pues considero que no lo hemos logrado en nuestro país, el cual posee ricas realidades multiculturales, al mismo tiempo que también, desgraciadamente, existen manifestaciones claras de racismo y discriminación por razones de lengua, de religión y de género, prejuicios que, decididamente, tienen que combatirse. La tarea no es fácil pero tampoco imposible, debemos prepararnos para vivir en un mundo plural con una actitud básica de respeto y valoración de lo diferente.

Este último punto lo ilustro tomando como ejemplo el caso de las mujeres (además de los y las indígenas, los y las ancianos, niños y niñas de la calle, los migrantes) cuya situación en nuestro país contradice la mayoría de las declaraciones que a nivel internacional se han hecho sobre sus derechos e igualdad fundamental ante la ley. Todavía ellas viven degradación, trato

desigual, discriminación, abuso público, arropado todo lo anterior desde la óptica de “naturalidad” de la superioridad masculina. Al respecto Girón expresa:

[...] la globalización, junto con los adelantos en el terreno de la informática han permitido que cada vez sea mayor la comunicación entre las mujeres de todo el mundo [...] la participación de las mujeres es creciente, pero no óptima; aún en muchos países se les margina, sin considerar que son agentes de cambio a través de la reproducción de la fuerza de trabajo y de los valores sociales (Girón, 2002:15).

En México, el trabajo horas–familia ha aumentado, pero se mantiene el mismo ingreso. El INEGI informa que entre 1979 y 1997 el promedio de ingreso de los más ricos creció nueve veces y el de las familias pobres se redujo 15 veces (INEGI, 1998). Este dato justifica el imperativo que representa mejorar el acceso a la vivienda y a la educación, proceso en el cual el papel de las mujeres, señala Girón, debe ser justipreciado y aprovechado, agregaría reconocido, a fin de facilitar el logro de mejores condiciones de vida de la humanidad.

Aunque los sistemas educativos, a través de la escuela, han cumplido funciones de formación valoral, cívica y para la democracia a lo largo de su historia institucional,⁴ también a la educación se le atribuye la función de reproducir la ideología dominante.

Docencia e investigación

Para enfrentar las necesidades antes señaladas en forma innovadora están los centros escolares públicos, aunque se encuentran pobremente dotados y además, de acuerdo con Schmelkes:

reaccionan de manera justificadamente temerosa ante planteamientos como los anteriores, pues resulta difícil en

las circunstancias actuales evitar caer, en todos los casos, en procesos de adoctrinamiento, que todos sabemos y los maestros también, van en contra de los principios educativos que favorecen el desarrollo de sujetos autónomos –también en lo moral–, y en los que creemos la inmensa mayoría de quienes estamos involucrados en actividades de naturaleza educativa.

La escuela puede ejercer este cometido de manera adecuada y efectiva, a partir del fortalecimiento de su capacidad de investigación sobre la educación en valores y su práctica en el aula.

Esto no significa que las y los docentes debamos esperar que la investigación nos permita acumular los conocimientos suficientes para emprender una empresa de esta naturaleza. Por el contrario, se puede indagar acerca de los procesos de formación valoral que ya están “andando” y cuyos resultados podrían enriquecerse considerablemente. Así como también constituirse en fuente generadora de innovadoras y fundamentadas intervenciones pedagógicas.

Los anteriores hallazgos y reflexiones surgieron al orientar la mirada, desde una perspectiva pedagógica, hacia el problema de los valores en la escuela, concretamente en la enseñanza, problema que hice mío tras la petición de asesoría por parte de una alumna. Se buscaba, y también yo lo hago, apoyo para saber cómo el y la docente pueden correlacionar los contenidos programáticos de las asignaturas con los valores. Las (os) maestras (os), quienes ya habían detectado tal problemática, estaban en proceso de construcción de formas para su abordaje y solicitaban una opinión más.

En un primer momento consideré necesario hablar con ellos y ellas (la mayoría mujeres) para conocer expectativas y avances, con el fin de hacer una primera propuesta: agrupar, producto de la indagación, los aspectos prioritarios en torno a la formación valoral en la escuela y así contar con elementos reales y concretos.

⁴ Pablo Latapí, *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*.

La propuesta y la problemática

La propuesta consistió en recuperar, trasformada en preguntas, la preocupación reconocida y consensuada por el colectivo docente, lo cual se convirtió en eje de la investigación e intervención pedagógica: ¿cómo el y la docente pueden correlacionar los contenidos programáticos de las asignaturas con los valores? A dicha interrogante hubo que responder, con otras: ¿a qué necesidades responde dicha correlación?, ¿a qué valores se refieren?, ¿cuáles privilegia la escuela?, ¿cuáles poseen los niños y las niñas, las y los docentes?, ¿cómo se trabajan los valores hasta ahora?

Como resultado del primer encuentro, se acordó construir instrumentos que permitieran el registro de las conductas, interacciones, actitudes y/o comportamientos cotidianos de los participantes en el fomento de los valores (docentes y alumnos (as) participantes). La necesidad reconocida fue expresada en la siguiente expresión, que a su vez se convirtió en un primer objetivo del trabajo de indagación: *necesitamos conocer nuestra escuela para generar estrategias conjuntas para el cambio. ¿Cómo hacerlo?*

La técnicas seleccionadas fueron la observación y su registro, la entrevista semiestructurada y en profundidad o relatos de vida.

Proceder metodológico

La indicación fue registrar todo lo posible acerca de las interacciones escolares, la categoría central guía del registro es la socialización en la escuela. Por ello se consideró necesario orientarse a:

- Normas y comportamientos/estrategias que usan los docentes para conservar la disciplina escolar.
- Reglamentación de las normas implícitas y explícitas.
- Mecanismos usados para regular la convivencia entre los actores del espacio intra y extra áulico.

- Otros elementos que se vinculen con el fortalecimiento de los valores (por ejemplo, expectativas de desempeño de los y las hijas expresadas por los padres).

Las tareas para el colectivo fueron:

Organizarse como colectivo escolar para la distribución de tareas.

Discutir las siguientes afirmaciones (emanadas de saberes docentes acerca de la enseñanza de los valores ya construidos):

1. Las y los docentes inculcamos una serie de valores en términos de actitudes, comportamientos, normas, visiones del mundo, compromisos, orientaciones, expectativas y concepciones.
2. Los y las docentes –en el ámbito escolar cotidiano– realizamos una diversidad de acciones, expresiones verbales y propias del lenguaje corporal, todas bajo las manifestaciones del *currículum* escolar.
3. Alumnos y alumnas que conviven cotidianamente en el espacio escolar aprender a construir y reconstruir los valores enmarcados por los adultos que con ellos se relacionan, principalmente sus padres y hermanos, y en el escenario escolar sus propios profesores y profesoras.
4. Cada vez se hace más necesario instaurar estrategias que formalicen el tratamiento sistemático de la educación de valores en el ámbito escolar.
5. Las asignaturas de civismo en primaria, y formación cívica y ética en secundaria, resultan insuficientes para el tratamiento de problemáticas axiológicas, esto se debe entre otras razones a la desvinculación que tienen *en la práctica* con los demás contenidos escolares.

Los valores se vivencian no se informan solamente.⁵

El enfoque interpretativo: los valores su contexto y significados

Las tareas anteriores nos permitirán de inicio focalizar el problema, cuyo abordaje (en proceso) será una interpretación de la práctica docente en su dimensión cotidiana. Cabe agregar que los fundamentos teóricos que conforman la plataforma conceptual de la investigación en nuestro caso son: la sociedad, los valores, la escuela y el aula.

Se consideró pertinente que la perspectiva teórica más expedita para abordar la dimensión valorativa fuera el enfoque interpretativo, también denominado cualitativo o fenomenológico, ya que a la luz de esta postura es posible estudiar individuos y grupos en el contexto o medio en el cual se desenvuelven, tomando en consideración tanto sus acciones como sus puntos de vista, interpretaciones y significados en relación con las propias actuaciones.

En consonancia con las premisas teóricas interpretativas, el estudio pretende aproximarse a la conceptualización, descripción e interpretación de la práctica educativa tal como se desarrolla en el aula (Rockwell, 1985). Adoptar esta óptica científica supone producir información descriptiva, partiendo de las propias palabras (orales y escritas) de las personas y de su conducta no verbal (gestos, posturas, movimientos); significa “ir hacia la gente”. Por ello, se requiere de la observación y su registro.

A partir de interrogantes relacionadas con la expresión de valores por parte de docentes y alumnos, se escudriñará la realidad en el aula del nivel de educación básica para, mediante un proceso básicamente

⁵ Conclusiones a las que se llegó con el desarrollo de la investigación *Valores que se fomentan en los microcontextos escolares de educación primaria y secundaria en Sinaloa*, realizada por el CEIDES (Centro Estatal de Investigación y Desarrollo Educativo de Sinaloa), publicada en 2002 por el mismo centro.

analítico, fundamentar interpretaciones teóricas y educativas acerca de la dimensión valorativa en tales escenarios. Tal proceso se realizará a través de una perspectiva holística, según la cual las acciones y juicios de los actores, así como las situaciones, son interpretadas de forma global, como un todo, en el contexto de la cultura escolar donde se producen.

Con base en el enfoque interpretativo, el estudio se orienta por la premisa de que el mundo social es un mundo construido en relación con significados y símbolos. Por lo tanto, es preciso comprender la perspectiva del informante, sin caer en la tentación de calificar de correcta o incorrecta, válida o no, la situación abordada, sin negar con esto que la subjetividad del investigador siempre está presente. Es precisamente el intercambio de subjetividades lo que refleja el carácter humano de la investigación cualitativa, cuya condición es imposible negar cualquiera que sea la acción emprendida. Finalmente, pronto daremos a conocer los avances logrados. @

BIBLIOGRAFÍA

- Aldreen, James, *Valores y Virtudes*, 2ª ed., México, Géminis, 2000.
- Diccionario de las ciencias de la educación*, Publicación para profesores, Diagonal Santillana, 1983.
- Girón, Alicia, “Mujer y Globalización”, en: Arroyo *et al.*, *Mujeres y economía*, México, Universidad Autónoma Metropolitana/Facultad de Economía UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 2002.
- Latapí, Pablo, *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México, FCE, 2003.
- Schmelkes, Silvia, “Reforma curricular y necesidades sociales en México”, en revista *Cero en Conducta*, México, año 14, No. 47, 1999.
- , *Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación*, <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/04/4indice.html>, 2004.
- Valores que se fomentan en los microcontextos escolares en educación primaria y secundaria en Sinaloa*, México, CEIDES, 2002.

¿Cómo pensar a los sujetos sociales en la educación?

Ma. del Carmen Montero Tirado¹
Federico Rodríguez López²

¿Por qué pensamos en la categoría de sujetos en la educación? El problema es fundamentalmente de orden metodológico. Se trata de captar la subjetividad que define a las fuerzas sociales; captar la diversidad y heterogeneidad social de los maestros de primaria pública en México. No se busca llenar sólo el contenido de la categoría de sujeto, sino de construirlo como una estrategia de mediación entre la complejidad de lo social y lo particular del proceso de investigación del que se quiere dar cuenta. En esta perspectiva, lo general no se anula en aras de lo particular, sino se complementa, es decir, “...el concepto³ de sujeto tiene que ser sometido a una crítica reconstructiva permanente en cada investigación, privilegiándose el aspecto heurístico del concepto de sujeto sobre el teórico sustantivo...”⁴, ya que los maestros son heterogéneos en la forma de enseñar: tienen un proyecto específico, particular, para incidir en la realidad escolar cotidiana a través de diferentes concepciones individuales; por ejemplo, algunos le dan más importancia a la toma de conciencia sobre su papel en la historia; otros, a la literatura, pero en ambos casos, siempre estará presente al

¹ Profesora del Área Académica: Interculturalidad, de la UPN. Licenciada en Antropología Social; maestra en Sociología; y candidata a doctora en el Departamento de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

² Articulista de la revista *Trabajadores*, de la Universidad Obrera de México. Economista por la UNAM, y analista político por la Universidad Iberoamericana.

³ Nota: El lector debe sustituir la palabra concepto por categoría, en virtud de que nuestra propuesta es la construcción de una propuesta categorial circunscrita en una concepción marxista para analizar las prácticas que realizan los maestros cotidianamente en la escuela primaria pública, que son generalmente no reconocidas dentro del propio sistema educativo.

⁴ *Crisis y sujetos sociales en México*, p. 51.

afán de incidir en el proceso de transformación social, y esta transformación social los transforma igual que a su propia realidad, en cada generación de alumnos inscritos en su curso. Es decir, se inmiscuyen en un proceso dialéctico de constante cambio en el que a través de su trabajo cotidiano se transforman a sí mismos, a su realidad educativa y a sus discípulos.

Por ello, consideramos, en términos filosóficos marxistas, que la categoría de sujeto permite analizar lo concreto como lo empírico, y si lo concreto es la síntesis de múltiples determinaciones (de las más abstractas a las más concretas), lo concreto es un nivel de abstracción de lo real. Lo que permite dar cuenta que las prácticas sociales se dan mediante el tiempo y espacio. Es decir, la construcción del sujeto en la realidad obliga a la reconstrucción permanente de conceptos y de sus relaciones en una estrategia no de prueba de hipótesis a priori, sino de relación reconstructiva entre lo abstracto y lo concreto en el pensamiento.⁵ Touraine propone una tipología de sujetos y sus atributos con el parámetro de la historicidad, esto implica efectuar una acotación espacial y temporal; en consecuencia un espacio de posibilidades para apropiarse de esa historicidad.

De esta forma, dice De la Garza, Touraine construye la categoría de sujeto histórico opuesto a la clase obrera como sujeto.⁶ Es decir, la categoría de sujeto histórico en Touraine se caracteriza por tener una conciencia histórica, que actúa sobre la totalidad social con un proyecto, implica la identidad y el descubrimiento del opositor; esto es, que el sujeto histórico se propone incidir en la realidad, en la modificación de ésta según su proyecto concreto que incide en el proceso de transformación educativa nacional, mediante la práctica cotidiana en el aula, que parte desde la enseñanza de la historia hasta que el educando se concientice de su papel histórico según su condición social.

⁵ *Idem*, p. 51.

⁶ *Idem*, p. 29.

El objetivo central de este trabajo es crear una categoría específica laboral para el maestro de escuela primaria pública, como sujeto social que transforma su entorno y el de sus alumnos durante el proceso de enseñanza. El profesor tiene un proyecto individual que incide en la realidad escolar cotidiana mediante su método. Este profesor se empeña en que su alumnado aprenda historia de México, mientras aquél prefiere la literatura. En ambos casos está presente el afán de incidir en el proceso de transformación social, aunque diversos actores no lo reconozcan.

Palabras clave: sujetos sociales, educación, maestro, escuela.



The central objective of this work consists in creating a specific labor category for public primary school teachers as a social individual who transforms its surroundings and the one of his/her students during an educational process. Teachers have a distinctive project that affects the daily school reality by means of his/her method. There are cases where a teacher insists on his pupils learning history of Mexico, while another of them wants his/her students to learn literature. In both cases, teachers are eager to affect the process of social transformation, although other partners do not admit this.

La construcción del sujeto es posible porque las significaciones de los elementos de la subjetividad no tienen conexiones necesarias ni forman, entre todos los bloques, un sistema perfectamente integrado; éstos elementos admiten las reconfiguraciones con funciones diferentes a las del programa específico, permite dar significaciones a la situación concreta o tomar la forma de configuraciones con fuerte dosis de incertidumbre para el sujeto.

Pero pensar en la construcción de la categoría de sujeto, implica pensar en la construcción de la subjetividad, en las prácticas de los sujetos como límites característicos: como los espacios de constitución de los sujetos, como múltiples, diferenciados y no determinados compulsivamente por la fuerza bruta de las estructuras, “[ellos] existen interconectados; pero no determinados globalmente...”⁷ Precisamente, esta acotación es la que nos ofrece la riqueza de la categoría de sujeto, el vislumbrar la subjetividad, la diferenciación entre sujetos, la multiplicidad, heterogeneidad posible de sujetos en las estructuras y la acción social semejante, contradictoria y hasta particular. Las relaciones sociales estructuradas, que son pertinentes para el análisis de un sujeto social, tienen que ser descubiertas y pueden ser diferentes para cada uno.

Aunque reconocemos que existe un conjunto de limitaciones que obstruyen el reconocimiento de las formas de subjetivación estructurantes de la acción social semejantes, contradictorias y particulares.⁸ Sin embargo, la categoría de sujeto debe implicar, dice De la Garza, la constitución de una identidad colectiva. No obstante, la identidad puede

ser suficiente para abarcar el complejo concepto de subjetividad colectiva; puede destacarse no sólo la identidad en general, sino —en particular— la identidad en términos de proyecto, idea de futuro, e imaginario colectivo⁹.

El campo de la subjetividad, ante su complejidad y con un afán estrictamente metodológico, ha encontrado en la construcción de categorías ordenadoras una estrategia para tratar de exponer esa subjetividad con categorías como:

*[...] identidad, campos de la subjetividad, resignificación, asimilación, rejerarquización y [...] el proceso de significación de estas categorías antes del movimiento y durante el movimiento [...] Este proceso puede periodizarse sin reducirlo [...] en función de los grandes acontecimientos colectivos o las relaciones de fuerza [...] transformaciones del sujeto, de su subjetividad [...]]*¹⁰.

En este sentido, surge la capacidad de hegemonía, que implica la reconfiguración de las identidades de los otros a partir de una configuración que parece más fuerte y atractiva, o bien, viable. Lo importante es reconocer en la categoría de sujeto, la mediación entre estructura y acción colectiva, en donde la subjetividad como identidad también implica la idea de futuro y proyecto. Esto no basta si no se transita hacia una voluntad colectiva autónoma.¹¹

El proceso subjetivo es complejo, puede movilizar campos parcialmente estructurados y poseer un campo abierto

⁷ *El juicio al sujeto*, pp. 168-169.

⁸ *Idem*, pp. 168-169.

⁹ *Crisis y sujetos sociales en México*, p. 16.

¹⁰ *Idem*, p. 51.

¹¹ *Idem*, p. 39.

en cuanto su capacidad para crear configuraciones para cada situación y especificaciones no estructuradas, o bien, como dice De la Garza, la capacidad subjetiva de creación de configuraciones admite cualquier posibilidad, considerando que las estructuras no agotan al sujeto y su experiencia cotidiana o movimiento social es una fuente importante de reproducción o creación de subjetividad.

Para el análisis del sujeto social, es necesario estudiar las relaciones sociales estructuradas, entendiendo en éstas la existencia de varios niveles tales como la cultura, la personalidad, la ideología, entre otras, que tienen que ser descubiertas y en las que puede haber diferentes sujetos de acuerdo con su forma de razonamiento según los elementos valorativos y emotivos, que no son otra cosa más que la forma en que los sujetos piensan, explican o representan el mundo social, ignorando las estructuras objetivas.

Pensamos en la conceptualización de sujetos de la educación en los docentes, alumnos y trabajadores involucrados en el quehacer educativo, aunque como señala Patricia Ducoing, aún falta por construir la categoría de sujetos de la educación, al igual que la relación entre formación y procesos de constitución del sujeto educativo.¹²

Cuando nos referimos a los sujetos, la primera interrogante que surge es la de precisar ¿a quiénes nos referimos: a clases sociales, a movimientos o a individuos? Estas preguntas centrales, las señala Jaime



Cuando nos referimos a los sujetos, la primera interrogante que surge es la de precisar ¿a quiénes nos referimos: a clases sociales, a movimientos o a individuos?

¹² *La investigación educativa en los años ochentas, perspectivas para los noventas*, pp. 20-21.

Osorio, en el análisis de lo social que nos enfrenta a la “...*crucial ambivalencia de nuestra presencia humana en nuestra propia historia, en parte como sujetos y en parte como objetos...*”.¹³ Por otro lado, la idea de subjetividad también ha sido vista como la interiorización que los sujetos hacen de la realidad y de su cotidianidad, dando lugar a que el sujeto se convierta así en lectura de la institución y de la sociedad que le da identidad.

Lo importante de la recuperación de la noción de subjetividad es la necesidad teórica de darle voz al sujeto. Reconocer en el análisis social y de la estructura (que en ocasiones, ocultan u omiten la existencia de los sujetos en forma individual o colectiva), el papel de estos sujetos en la historia. Historia que, sin duda, se construye en la cotidianidad, en los grandes movimientos sociales y en la construcción de proyectos de futuro.

En el campo educativo, dice Patricia Ducoing, que el sujeto de la educación es

*[...] reconocido como un sujeto de **múltiples determinaciones**, por lo tanto, es estudiado, en relación con la diversidad de los lugares de referencia que le dan identidad o identidades: el aula, la escuela, el sindicato, la organización estudiantil, etc. [...] Por esto ya no hay un sujeto único: hay una herogeneidad de sujetos. Este reconocimiento hace que los autores del tema de docentes ya no se interroguen más por el maestro, sino por los maestros.*¹⁴

Evidentemente, existen otros factores que le dan identidad a los sujetos de la educación, co-

mo su origen social, cultural, formación, contexto geopolítico, entre otras. “*Lo importante de esta perspectiva del estudio de la subjetividad es que los sujetos y la noción de sujetos, —dice Jaime Osorio—, se redefine en función del espesor y de la temporalidad adoptada, por lo cual no siempre, en cualquier nivel y en cualquier tiempo, estamos haciendo referencia a lo mismo [...]*”.¹⁵ En este sentido, encontramos en Osorio una acotación teórica importante, y que es el análisis de la coyuntura, que permite pensar en la complejidad de la misma historia en la que no se presenta una relación de equilibrio entre estructuras y sujetos “[...] *hay tiempos sociales en los que las estructuras y los sujetos mantienen en la historia una relación desequilibrada: hay tiempos sociales en los que prevalecen unas y tiempos sociales en los que prevalecen otras [...]*”.¹⁶

De esta forma, en tiempos sociales dilatados, las estructuras tienden a prevalecer sobre los sujetos, fijando cierto espacio de acción social, concluye el autor. Lo que nos permite plantear que bajo esta lógica la acción de los sujetos puede acelerar las coyunturas, los movimientos y los cambios sociales. E intervenir también en la modificación de las estructuras, pero esto no se da en todo momento, sino cuando los sujetos están en circunstancias de modificar sus condiciones sociales, acelerar la coyuntura, o bien, incidir en los cambios en la estructura de acuerdo con las condiciones económicas, políticas y sociales.

¹³ *Fundamentos del análisis social (la realidad y su conocimiento)*, p. 76.

¹⁴ *La investigación educativa en los años ochentas, perspectivas para los noventas*, p. 20.

¹⁵ *Fundamentos del análisis social (la realidad y su conocimiento)*, p. 77.

¹⁶ *Ibid*, pp. 78-79.

Es fundamental en la noción de sujeto, como en un personaje y/o personajes capaz o capaces de definir la dirección de procesos sociales, reconocer opciones objetivamente posibles, con identidad colectiva, que puede reconocer opciones objetivas que direccionen el desarrollo mediante la práctica y con proyectos que implican una idea de futuro como horizonte de acciones posibles, como un sujeto que puede incidir en la historia y construirla.¹⁷

Finalmente, parece difícil pensar a estas alturas, con el auge del proyecto de modernización educativa y la moda de la globalización, en los sujetos sociales de la educación, en particular en los maestros de la escuela primaria pública, como sujetos protagonistas del cambio y replanteamiento del actual proyecto educativo; sin embargo, apostamos a esta posibilidad y a la existencia de estos sujetos, que habría que investigar a través de un estudio exhaustivo y cuidadoso sobre lo que acontece en la vida cotidiana de la escuela primaria en México. Un recurso metodológico que bien podría apoyar esta investigación es la etnografía, entre otras herramientas. No se trata sólo de agrupar a los profesores por distintos sectores según la forma en que efectúan su práctica docente, como lo han manifestado Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, sino sobre todo de estudiar el sentido que los docentes le dan a su práctica y a su quehacer como una actividad política, como una recuperación de su materia de trabajo, y como una manera de mantener el control de su propio hacer,

de transformarlo y darle una direccionalidad académica. Precisamente, distanciándose con la actual preocupación del Estado, que es la de hacer de los maestros simple y llanamente unos burócratas más del gobierno y de organizaciones internacionales como la OCDE, y ejecutores de sus proyectos tecnócratas de modernización educativa. @

Nota: Se comparte con Zelman la idea de que gracias a los proyectos, el sujeto se relaciona con la realidad que se apoya en su capacidad de transformar dicha realidad en contenido de una voluntad social, que determina la dirección de los procesos sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Béjar, Guido y J. Fernández, *El juicio del sujeto*, FLACSO, México, 1990.
- De la Garza Toledo, Enrique, “Los sujetos sociales en el debate teórico”, en *Crisis y sujetos sociales en México*, UNAM, México, 1990.
- Ducoing, Patricia, “Sujetos de la educación y formación docente”, en *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*, México, Consejo Mexicano para la Investigación Educativa (COMIE), 1996.
- Sacristán, José, *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1997.
- Osorio, Jaime, “Estructuras y sujetos”, en *Fundamentos del análisis social (la realidad y su conocimiento)*, México, FCE-UNAM, 2001.
- Pérez Gómez, Ángel I., *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, México, Morata, 2000.
- Zelman, Hugo, “El estudio del presente y el diagnóstico”, en *Conocimiento y sujetos sociales*, México, Colmex (Colección Jornadas), 1979.

¹⁷ *Conocimiento y sujetos sociales*.

¿Existen los extraterrestres?

Una forma de acercarse a los temas de la ciencia

*Jorge Alberto Chona Portillo**

conciencyarte@yahoo.com.mx

Una historia de tantas

–Tú eres un extraterrestre.

–No, no lo soy. Yo vivía aquí y vivo aquí.

–Sí, sí lo eres, porque estás en tus ondas extraterrestres y quieres hacer cosas que nosotros no hacemos.

–¿Qué hago?

–Haces los ojos bizcos. Quieres comer plástico y dices que tienes una nave para volar. Además cuentas historias muy feas, que si nos van a secuestrar, que nadie podrá salvarnos, que les vamos a servir de alimento.

–¡Pero si sólo es un juego!

–¡No lo sé! Pero Juan y yo ya no vamos a jugar contigo...

Esos eran nuestros juegos e invenciones de niños. Igual jugábamos a ser *El santo* y a luchar contra los invasores del espacio, llámense marcianos, ovnis o todo aquello que escuchábamos en la radio o veíamos en la televisión, o con los relatos de espantos y aparecidos que contaban los adultos. Cada acto era un juego nuevo, una forma de re-inventar el mundo. Éramos niños cargados de imaginación y quizá poca información científica, que en ese momento no importaba tanto. Nos divertíamos inventando historias y asustando a los más pequeños. Nos convertíamos en los defensores del planeta y peléabamos unos contra otros.

* Maestro en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana. Profesor de primaria, promoción cultural, docente investigador en la UPN.

Ahora que somos adultos, sigue habiendo muchos niños con sus propias historias sobre extraterrestres, fantasmas y aparecidos. La televisión es un medio que provee de estos temas, a través de la ficción y programas amarillistas de supuesto análisis. Existen programas de televisión, en los que “analistas” y público en general juran y perjuran haber tenido alguna experiencia con seres de otro mundo, con objetos voladores que aparecen y desaparecen. Creer o no creer, no es la cuestión. La importancia radica –creo– en que estas historias que se narran a la luz del día, que se dicen verdaderas –aunque no lo sean–, dan rienda suelta y engrosan nuestra vasta imaginación-ficción, que no pocas veces ha superado la capacidad de razonamiento. Nuestras inteligencias se han debilitado por falta de información científica.

Así, a lo largo de la historia reciente, se nos ha permitido crear relatos en los que los extraterrestres –sobre todo esos que llamamos *marcianos*– tienen cola de lagartija, dos cabezas, panza de hipopótamo, uno, dos o tres ojos, escamas en lugar de piel, tentáculos en lugar de brazos –figuras humanas, pero deformadas–. Dichos personajes han sido creados de múltiples formas, algunos amigables, otros no tanto; unos nos superan en inteligencia, otros están por debajo de la nuestra; en algunos casos son seres amigables como el *E.T.*, de Steven Spielberg, o *Alf*, serie televisiva norteamericana. Se han creado series de radio, como *La invasión de los marcianos* transmitida a mediados del siglo pasado; *Un mundo nos vigila*, cuando recién había hecho su aparición la televisión en nuestro país, e infinidad de películas sobre los extraterrestres, siempre con el mismo tema: la invasión a nuestro planeta.

Todos estos ejemplos han sido fundamentales para creer en nuestros miedos, para seguir las fantasías de que somos –quienes habitamos la Tierra– superpoderosos porque tenemos el poder de la ciencia y la tecnología. Lo que es peor es que llegamos a creer nuestras propias historias.

Este artículo propone generar procesos de acercamiento a la ciencia, a través de retomar temas cotidianos que oscilan entre las creencias, el sentido común y la ficción. Utiliza por ejemplo, las representaciones que los medios de comunicación, los niños, jóvenes y adultos construyen acerca de la posible existencia de vida extraterrestre, para abordar temas de ciencia y tecnología, como la velocidad de la luz, el origen de la vida, la evolución de la Tierra, los avances tecnológicos en materia de viajes espaciales, las moléculas primarias y la evolución del hombre.

Palabras clave: ficción, ciencia, origen de la vida, evolución de la Tierra y del hombre, velocidad de la luz.



This article proposes generating processes of approaching science, through taking up again daily subjects which fluctuate among beliefs, common sense and fiction. It uses, for example, the representations constructed by mass media, children, young people and adults about the possible existence of extraterrestrial life so as to approach subjects of science and technology, such as the speed of light, the origin of life, the evolution of the planet Earth, technological advances in space trips, primary molecules and the evolution of man.

Pero el tema que nos ocupa es el de las interpretaciones y formas para acercarnos a las explicaciones sobre la vida y su origen. En tiempos no tan lejanos, se conocieron casos de personas que se tomaron tan en serio esto de las invasiones extraterrestres, que decidieron suicidarse antes de caer en manos de esos “invasores”. Aun en este siglo, muchas personas afirman haber visto ovnis –naves extraterrestres– en el cielo, se dice que sus naves son como tapas de bote de basura, como esferas. Hay quienes afirman haber tomado fotografías o grabado videos de esos objetos voladores, que aparecen y desaparecen en el cielo, a cualquier hora del día, y presentan esas imágenes como “pruebas” y “evidencias”.

Podríamos seguir describiendo historias y pruebas que las personas asumen como evidencias de la existencia de extraterrestres en la Tierra. También podríamos creer en tales *evidencias* y relatos, si no fuese porque la **ciencia** guarda, entre otras, algunas explicaciones acerca del origen de nuestro planeta, de la vida y de las posibilidades de comunicación dentro y fuera de nuestra galaxia, de lo cual quiero seguir comentando en el presente escrito para abordar temas de ciencia y tecnología.

La imposibilidad de viajar a mayor velocidad que la luz

Siempre que hablamos de extraterrestres, pensamos en seres vivos con los que podemos hablar, intercambiar experiencias e información. Es decir, presuponemos una vida en un estado de desarrollo similar a la nuestra, con conciencia de sí misma, de su ser y de su existencia, que denota un grado sustancial de inteligencia –aunque a veces la imaginemos superior–. Si esto fuera así, de entrada existen dos grandes limitaciones: la distancia y la capacidad de desplazamiento.

Consideremos que la distancia es el intervalo que separa dos puntos en el espacio. Tomemos como referencia Alfa centauri, y suponiendo que hasta el momento las naves que ha construido el hombre

para explorar el sistema solar, viajan a una velocidad de hasta 20 kilómetros por segundo (lo cual resulta enteramente fascinante). Alfa centauri está a 4 años luz (un año luz es la distancia que la luz recorre en un año, que equivale a 9.45×10^{12} a la 12 potencia), imagine cuánto tardaría en ir, tener contacto y regresar. Armando Arellano (investigador del Instituto de Astronomía de la UNAM) afirma que se invertirían 475 mil años en ir y otros 475 mil años en regresar. Resultado que hasta hoy se nos antoja un poco más que imposible.

Existe como siempre la probabilidad de construir naves que viajen a velocidades mucho más altas, cercanas, igual o mayores que la velocidad de la luz. Pero en la actualidad, la velocidad más grande que conocemos es la de la luz, 300 mil kilómetros por segundo, límite máximo al que se pueden desplazar los objetos, según estudios del físico Albert Einstein. El problema radica en la capacidad de desplazamiento. Acelerar un objeto a velocidades cercanas a la luz aumenta su masa, lo que dificulta para imprimir mayor velocidad. Por ejemplo, los cohetes que han permitido las misiones interplanetarias, en su velocidad de escape han llegado a 11.2 kilómetros por segundo, y esa velocidad ha sido posible con un gran consumo de combustible. Al viajar a una velocidad cercana a la de la luz, cualquier nave se hace vulnerable a los choques con las partículas con masa que existen en el medio interestelar. Implica que se tengan otros avances tecnológicos para elaborar el material del que están hechas las naves espaciales que puedan soportar tal velocidad sin desintegrarse, con mayores tanques de almacenamiento de combustible o inventar nuevas fuentes de energía que permitan ese tipo de aceleraciones. ¿Se imaginan cuánta acumulación y qué tipo de energía deberá emplearse?¹

¹ Apolo 11 pesaba 28 mil 800 kilogramos y requirió 6.4×10^{12} a la 12 potencia kilowatts hora, comparándolo con la energía eléctrica que México requirió en el año 2000 fue aproximadamente de 40 mil millones de watts, que equivale a un gasto de energía de unos 1.4×10^{11} a la 11 potencia kilowatts hora por segundo, es decir que

¿Un extraterrestre en la Tierra?

¿Es posible que un extraterrestre haya vivido en la Tierra? Según la información anterior, resulta difícil aceptar esa posibilidad, de acuerdo con la relación distancia y capacidad de desplazamiento. Pero suponiendo que han desarrollado la tecnología espacial para lograrlo, existen otros inconvenientes. Para que un extraterrestre pudiera vivir en la Tierra tendría que tener las mismas características que nosotros, respirar abundante oxígeno, crecer, reproducirse e interactuar con el medio ambiente.

Para documentar lo anterior, un poco de historia. ¿Cómo se originó la vida? Para empezar, es aceptado por muchos científicos que la edad de la Tierra es de 4 mil 600 millones de años. La evolución de la Tierra está a la par de la evolución de todo el sistema solar. Éste no era más que una nube de gas y polvo que giraba sobre sí misma. Materia que se condensó en núcleos cada vez más grandes, debido a la incorporación de numerosos fragmentos rocosos. El núcleo de la nube alcanzó un tamaño crítico para convertirse en estrella, mientras que los otros núcleos permanecieron girando alrededor de

la energía eléctrica que se gastó el Apolo 11 fue equivalente a la energía eléctrica que consume un país como México en poco menos de un minuto.



ella hasta convertirse en planetas, algunos eran gaseosos como Júpiter y Saturno, otros eran sólidos como Marte, Venus y la Tierra. Durante los primeros 600 millones de años, la Tierra se caracterizó por los constantes bombardeos de meteoros y un incesante vulcanismo.

Al parecer, las primeras moléculas organizadas útiles para la vida se crearon en la superficie de la Tierra a partir de los compuestos de carbono y nitrógeno relativamente simples. Esto se demuestra por el experimento de S.L. Miller y H.C. Urey, en un recipiente de vidrio, completamente vacío, donde mezclaron compuestos simples como el amoníaco y el hidrógeno

—gases que según pensaban formaban la antigua atmósfera—, y agua entre otros elementos, simularon descargas eléctricas mezclando luz ultravioleta y rayos X. Con este experimento obtuvieron moléculas orgánicas complicadas, como algunos aminoácidos y bases nitrogenadas, fundamentales para los organismos vivos. En resumen, la vida se formó con los átomos minerales que existían en aquella primitiva época de la Tierra. En un ambiente donde había agua líquida y una atmósfera con nitrógeno, agua y dióxido de carbono. Dichos átomos formaron moléculas de carbonos (proteínas, ácidos nucleicos (ADN y ARN), grasa y azúcares.

¿Existe vida extraterrestre?

Por los datos arriba mencionados, resulta un tanto complicado suponer –aunque no imposible– que exista vida extraterrestre (fuera del planeta Tierra) similar a la nuestra, dentro o fuera del sistema solar; ni con los avances tecnológicos hemos logrado saberlo. Pero, según el científico Kaplan, al analizar en 1963 el meteorito que cayó en 1864 en Francia, encontró una multitud de aminoácidos, que hasta entonces se consideraban particulares a los de los organismos vivos. Esto explica la posibilidad de que haya vida fuera de nuestro planeta –con la reserva de que dicho meteorito no estuviese contaminado por su permanencia en la superficie de la Tierra, antes de ser estudiado–. Sin embargo, esta posibilidad de vida fuera de nuestro planeta, se ha visto reforzada por los últimos descubrimientos espaciales: se encontró agua bajo la corteza de la superficie del planeta rojo, Marte, al que durante mucho tiempo se le negó la posibilidad de ser un planeta que albergue vida.

Resulta interesante que a partir de temas de la vida cotidiana, producto de nuestra imaginación, po-

damos acercarnos a temas de ciencia y tecnología; en principio, quizá para darle entrada a nuestro mundo de sentido común, como una forma de apreciar la riqueza del conocimiento científico y los adelantos tecnológicos, después para que ambos formen parte permanente del conjunto de explicaciones que formulamos durante toda la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Aldana, Máximo y otros, *La vida ¿se originó en la Tierra?*, revista *¿Cómo ves?*, marzo, 2004.
- Arellano, Ferro Armando, *Por qué no hay extraterrestres en la Tierra*. Col. La ciencia para todos. Núm. 193, México, FCE, SEP, Conacyt, 2003, 169 p.
- Armesto, Constantino, *Por los senderos de la ciencia*. La Coruña, Celeste Ediciones, 1994, pp. 107-120.
- Barahona, Ana, *Origen y evolución del ser humano*, revista *¿Cómo ves?*, núm. 32, julio, 2001.
- Fierro, Julieta, *Extraterrestres vistos desde la ciencia*, México, Lectorum, 2000, 177 p.

De historias paralelas: el origen de la vida y del hombre

Los seres más primitivos que desarrollaron la habilidad de usar la energía de la luz solar para convertir el bióxido de carbono y el agua en azúcar —compuesto que almacena energía y que es el primer indicio de la fotosíntesis—, fueron las cianobacterias o algas verde-azules, hace unos 3 mil millones de años. A partir de esta fecha, la cantidad de oxígeno fue en aumento. Posteriormente, hace unos 2 mil 500 millones de años, la Tierra se convirtió en un cuerpo estable con grandes masas continentales permanentes; más tarde, un enfriamiento climático condujo a la primera glaciación del planeta y durante millones de años los continentes estuvieron cubiertos de cantidades de hielo.

Hace unos mil 400 millones de años de nuestra era se produjo uno de los grandes logros de la evolución de la vida: aparecieron las primeras células con núcleo, células con un lugar dónde guardar las normas de funcionamiento y con capacidad de reproducción sexual. Lo que permitió intercambiar información biológica y, por ende, una mayor variabilidad en los seres vivos, que conllevó a su vez, a una aceleración de la evolución por selección natural.

Así, hace 570 millones de años, la atmósfera alcanzó la suficiente cantidad de oxígeno para formar una capa de ozono que protegiera a los organismos frente a los rayos ultravioleta del Sol. Esto probablemente, posibilitó la explosiva evolución y diversificación de los primeros animales y vegetales pluricelulares.

La fauna de invertebrados se diversificó y aparecieron los trilobites, además de corales, esponjas, medusas, gusanos, equinodermos y moluscos que llenaron de vida los océanos. Las algas diversificaron su color: azules, verdes, pardas y rojas. La evolución siguió su camino, apareció la fauna con cuerpo de coraza, con mandíbulas y aletas más tarde. Los primeros seres vivos en salir del agua —hace 400 millones de años— fueron las plantas, musgos y helechos. Más tarde hicieron su aparición los insectos, con gran variedad en especie y tamaños. Más tarde surgieron los anfibios.

Hace unos 250 millones de años ocurrió la mayor extinción de toda la historia terrestre en la que desapa-

recieron casi todos los peces, anfibios e invertebrados primitivos, lo que provocó evolucionar nuevas especies de seres vivos. La evolución cobró vida ahora en un ambiente terrestre, que culminó con los dinosaurios y que, supuestamente, perecieron por el choque de un enorme meteorito (de unos 10 kilómetros de diámetro) contra la Tierra. El impacto provocó una gran nube de polvo que impidió el paso de los rayos solares, acabando con las plantas y con los dinosaurios.

Se originó un enfriamiento en la Tierra, que derivó más tarde en la formación de casquetes polares sur y norte. Sólo especies de animales pequeños pudieron sobrevivir; durante los últimos 65 millones de años, aparecieron los mamíferos que dieron lugar a especies gigantes como los mastodontes y mamuts, otros animales como monos, tigres, cebras, lobos, elefantes, jabalíes y, entre una mayor cantidad de animales, el hombre.

El *homo sapiens* tiene su origen entre los homínidos, donde se incluyen los simios antropomorfos (de forma humana) como los chimpancés, los gorilas, los orangutanes y los gibones. Nuestro antepasado más antiguo es el *australopithecus ramidus* que apareció hace cinco y siete millones de años en África. Más tarde, hace 4.4 millones de años aparecieron los *australopithecus anamensis*. Posteriormente de ellos se separa una especie conocida como *australopithecus afarensis*. El *australopithecus afarensis* dio lugar a dos ramificaciones: *australopithecus africanus* y *homo habilis*. A partir de estos homínidos, apareció en África el *homo erectus*, el cual se extendió hacia otros continentes hace entre 1.8 millones y 300 mil años.

La transición entre *homo erectus* y *homo sapiens* ocurrió en algún momento, hace 400 mil años. Hace 200 mil años en Europa aparecieron los *homo nenderthalensis*. Finalmente, hará cerca de 30 mil años, desaparecieron sin dejar rastro, *homo erectus* y *homo nenderthalensis*. Al final de cuentas, los seres humanos actuales somos descendientes de los primeros *homo sapiens*, cuyo nombre significa “hombre inteligente” u “hombre capaz de entender”, y con ello la elaboración de su cultura. @

Domingo en casa

Carlos Merino F.

Ven, acércate, déjame contarte una historia. Voy a contártela a ti que tienes los ojos buenos y tiempo para jugar con castillos y dragones. Hace algún tiempo, cuando yo tenía tu edad y el viento era más suave, vivía en una casa pequeña, más pequeña que la tuya; desperté un domingo y me descubrí con restos de sueño, estaba muy cansado, el día anterior mi mamá había hecho el aseo general de la casa y todos habíamos ayudado: mi papá había pintado todas las paredes, mi hermana había lavado todo lo que podía lavarse y mi mamá había puesto en orden todos los frascos, macetas, cuadros, sillas, vasos, cubiertos, trapos y etcéteras que encontré; yo corté el césped, bañé al perro, que terminó enjabonándose, y arreglé todos mis juguetes. Así, cuando al día siguiente no pude levantarme para ir al paseo dominical, mi papá creyó que yo estaba enfermo, no insistió y me dejó en la cama.

Pasados los primeros minutos, la cama comenzó a hacerse incómoda; conforme salía de mis bostezos escuché un sonido pequeño como el zumbido de un mosquito volando; no, más pequeño, como si una gotita cayera al suelo; no, más pequeño todavía, como la voz de un microbio... Quizá te preguntarás, ¿cómo es posible que haya escuchado la voz de un microbio, si los microbios no hablan? Eso creía yo también, así que traté de dormir de nuevo, pero la voz se hizo cada vez más y más clara, decía: “¡levántese señor! ¡Levántese!”. Abrí los ojos, pero no vi nada, entonces pensé: seguramente es mi hermana que quiere jugarme una broma, así que revisé debajo de mi cama y dentro de mi ropero, me asomé a la ventana y no vi a nadie, todos se habían ido al paseo, así que me volví a acostar.

En menos que te lo cuento volví a escuchar la voz que me decía: “¡levántese señor!”. Esta vez sí que tuve miedo, ¡imagínate!, estaba solo en la casa y seguía escuchando aquella voz,

podía ser un extraño, mis papás me habían dicho que no debía hablar con extraños, me tapé la cara con la colcha y dije: “¿quién es usted?, ¿qué quiere?” No sé qué hubieras hecho tú, pero fue lo único que se me ocurrió. Hice la voz más ronca que pude y repetí con más miedo que valor: “¿quién es usted y qué quiere?” Como no volví a escuchar la voz me tranquilicé y, después de un momento, que a mí me pareció eterno, me levanté y me senté en la cama sin bajar los pies, qué tal si era un enano peligroso o un duende; nada, ni un suspiro. Me acerqué al buró que tenía al lado de la cama y saqué unos luchadores que tenía guardados (cuando yo era niño acostumbraba jugar con mis luchadores de plástico, no creas que tenía encerrados a unos luchadores de verdad, ¡eh!) y me puse a jugar; al poco rato volví a escuchar la voz, esta vez dijo: “no vaya a espantarse, necesito su ayuda, no se mueva muy rápido ni grite porque va a volver a tirarme”. Cuando escuché esto me quedé helado, frío como una paleta de vainilla sin cubierta de chocolate, porque de seguro estaba pálido.

“Aquí estoy –gritó la voz –en la esquina de tu cama; mira con atención”. Sin moverme ni un milímetro, conteniendo la respiración, fijé la vista en el lugar de donde parecía provenir la voz, pero no había nadie. “En la otra esquina –repitió –acá”; ahí estaba, una bolita peluda, era Lolita, una pequeña *hamster* que vivía debajo de la casa. La situación era muy extraña, afortunadamente era un niño y podía creer lo que estaba pasando.

“Tengo un gran problema y sólo tú me puedes ayudar, –vio mi rostro y con profunda sabiduría, agregó –entiendo que quieras saber muchas cosas, que cómo es posible que estemos hablando, que por qué nunca habías

escuchado hablar a un animalito, no hay tiempo para explicar ahora, necesito tu ayuda, ¿vas a ayudarme?”, dijo esto con una rapidez y una vehemencia que dejó bien claro que no debía insistir, así que asentí y le pregunté lo que tendría que hacer, “debes traer leche y pan”, dijo. ¿Leche y pan?, pregunté. “Leche y pan”, volvió a decir. Explícame, le dije. Dio dos saltitos y su cuerpecito vibró de una manera muy extraña, levantó las dos patitas delanteras, ejecutó una pequeña danza mirando hacia el cielo y me recordó: “pero si ya te dije que tengo prisa, no hay tiempo para... –dio un último saltito y sentándose en la cama continuó –pon mucha atención, ayer en tu casa hubo un gran huracán y mi hogar fue arrasado, los suministros de comida fueron destruidos, muchas familias de pequeñas cucarachitas quedaron incomunicadas, –se refería al gran desastre que representó para su familia la limpieza general de la casa, ¡imagínate!: escobas gigantes, trapeadores, trapos, plumeros, gente corriendo –ayer, antes de que todo terminara, dejé a salvo a mis hijos y salí a buscar comida, entonces vino desde el cielo ese gran objeto que empuja los vientos y se lleva la comida –señaló la escoba que mamá había dejado en mi cuarto –trató de llevarme al cielo, pero me agarré con fuerza a uno de los grandes árboles que tiene amarrados, ahí me quedé hasta que todo terminó, cuando el sol que tienes aquí se encendió, me dí cuenta de que estaba muy lejos de casa, ahora mi familia me espera y debo llevarles alimentos”.

Terminó su relato y comprendí muy bien lo que debía hacer, así que le dije: No hay problema, súbete a mi brazo, te llevaré a la cocina y te daré grandes raciones de leche y pan. “¡Ah!, eso sí que no –replicó muy enojada –eso no lo puedo hacer yo, ya he roto muchas leyes hablando contigo, no debo permitir que

me ayudes de esa manera, nunca volveré a ser la misma si no soy capaz de caminar y cargar mis alimentos; me atreví a pedirte auxilio porque estoy perdida, si no me doy prisa mis hijitos van a quedarse sin comida y morirán”. ¿Qué debo hacer entonces?, le pregunté. “Ve a donde guardas tu comida y trae leche y pan para ti, tira unas migajas y un poco de leche aquí donde duermes y yo haré el resto, de ahora en adelante, pase lo que pase, ya no debes hablarme, ni podrás intervenir, todos mis amigos estarán observando y les daré un mal ejemplo si ven que recibo ayuda de un ser humano”. En cuanto terminó de decir esto se escondió debajo de mi colcha y yo bajé como rayo a la cocina, me serví un vaso de leche y un pedazo de pastel y subí corriendo, entré a mi cuarto y seguí sus instrucciones; si mi mamá me viera... para cuando tiré los pedazos de pastel y la leche, Lolita ya había bajado de la cama, estaba esperando en el suelo los pedacitos para sus pequeños.

Ya no podía hablarle y ella no conocía la casa, de todos modos debía guiarla hasta sus hijos sin que sus amigos se dieran cuenta de mi participación, habría muchos peligros esperándola y no llegaría a tiempo para alimentar a sus seres queridos, ¿qué hacer? Casi olvidaba al gato que solía dormir cerca de las escaleras, quedó despierto cuando bajé a la cocina. Por si fuera poco, de regreso al cuarto, tiré algo de leche en sus bigotes y se molestó. ¿Qué crees que podría sucederle a Lolita? No había tiempo que perder, el gato era un gran cazador, así que me fui corriendo hasta las escaleras y distraje al felino con un patito de hule. Ella venía corriendo muy aprisa al salir de mi cuarto, no lo alcanzó a ver y chocó con él, en un segundo el gato



“Ve a donde guardas tu comida y trae leche y pan para ti, tira unas migajas y un poco de leche aquí donde duermes y yo haré el resto”

volvió la cabeza hacia donde se encontraba; con una velocidad increíble la atrapó con su garra terrible y, sin darme tiempo a nada, la llevó directo a su bocota, todo sucedió en un abrir y cerrar de ojos, no pude soportar más, eran demasiadas emociones, mi último recuerdo sólo me trae una imagen de mí gritando y cayendo sin sentido.

“No debiste recurrir a él, lo sabes perfectamente; y tú no debiste aprovechar las circunstancias”. De nuevo volvía a escuchar una vocecita, sin abrir los ojos esta vez, me dije: no tengas miedo, sigues soñando, todo fue un sueño y ya casi vas a despertar –la vocecita insistió –“Cállense ya está despertando”.

No, no iba a abrir los ojos, no quería regresar a ese sueño para ver otra vez morir a Lolita. No quería, era muy triste. “Despierta, tienes que crecer, tienes que saber algunas cosas”. Esta vocecita me era familiar, era... ¡era la voz de Lolita! Abrí los ojos y allí estaba, sana y salva, junto a ella estaban sentados el gato cazador, diez cucarachitas y un ratón anciano; el ratón habló: “¿Estás bien?, ¿no te lastimaste al caer?” A mí ya nada

me parecía extraño, después de haber oído hablar a mi amiguita podía esperarlo todo; todavía no entendía qué



hacían todos allí mirándome con extrañeza y cómo era posible que estuvieran juntos como grandes amigos, como si no hubiera pasado nada.

“Lo que hiciste fue algo muy bueno –dijo el anciano ratón mirándome, mientras movía lentamente sus negros bigotes y se apoyaba en un bastoncito hecho con una ramita –sin embargo, debes saber que en la naturaleza existen reglas que todos debemos respetar; Lolita acudió a ti porque estaba desesperada, no sabía de sus pequeños y estaba muy triste. La vida muchas veces nos presenta soluciones que en apariencia son crueles, aunque han sido pensadas para conseguir el mayor beneficio para todos”. Al escuchar esto, noté que apenas podía ver, sentía humedad en mis ojos y la garganta me dolía, como cuando mi mamá me regañaba, tenía ganas de llorar; el ratón prosiguió, “la leona caza para conseguir que sus cachorros sobrevivan a un mundo hostil y lo que queda de su presa es aprovechado por otros animales, hasta que finalmente los pequeños habitantes que viven bajo la tierra hacen que esos despojos se reintegren al suelo, alimentando a las plantas, reiniciándose así un ciclo vital”.

El viejo roedor siguió contándome una larga historia que ya no escuché, pues mis lágrimas habían cubierto también mis oídos. Terminó y todos nos quedamos callados, como pude le pregunté, ¿qué va a pasar ahora? “Ahora sucederá lo conveniente”, afir-

Cuando desperté, el sol entraba de lleno en mi recámara, algunas sombras proyectadas por el roble del jardín jugaban en las paredes de mi cuarto como dos niños que se abrazan y se hacen cosquillas

mó. Quise saber si eso sería triste. “Será conveniente”, insistió. Me miraba con una expresión que no pude descifrar y empezó a dar órdenes “¡Todos a sus lugares! Tú, gato, debajo de las escaleras; Lolita, al cuarto del niño; cucarachitas, al cuarto de la comida; ahora que recuerdo ese día parecía un gran director de orquesta escribiendo en el aire las instrucciones que cada uno debía seguir. Ahora tú, niño, debes volver a tu recámara y recordar lo que te he dicho acerca de la vida, no estamos aquí para siempre y es bueno recordarlo”. Arrojó su bastoncito y se alejó corriendo con su postura animal como si alguien lo persiguiera. Regresé a mi cama, ahí estaban los luchadores, así que reinicié el juego, el cual fue muy corto porque me dormí casi de inmediato.

Cuando desperté, el sol entraba de lleno en mi recámara, algunas sombras proyectadas por el roble del jardín jugaban en las paredes de mi cuarto como dos niños que se abrazan y se hacen cosquillas. Me senté en la cama y puse toda mi atención para ver si escuchaba alguna vocecita, no volví a escuchar alguna jamás, la vida proseguía, yo estaba creciendo. Aquella mañana no sólo presencié uno de los grandes misterios de la vida, también despedí con tristeza mi niñez; cuando me di cuenta de esto lloré, lloré con todas mis fuerzas. Afuera el cielo era inmensamente azul, los niños jugaban con una pelota y la vecina cepillaba el cabello de su hija. El viento era más suave que ahora. @

¿Vale la pena?... Vale

Gaby Nájera

I

He estado en la oficina desde las ocho de la mañana, no salí a comer, apenas traigo en el estómago dos cafés, un pedazo de pastel, medio chocolate... ah, sí, también algunas nueces que alguien caritativo dejó ya limpias sobre mi escritorio. Empiezo a sentir frío. El edificio ha quedado vacío. Por ser viernes casi todos han preferido salir temprano y el silencio agigantado a estas horas de la tarde me abruma con una sensación terrible de soledad. Sigo trabajando: en la computadora, en los papeles por revisar, en algunas llamadas urgentes, respondo mensajes en el correo electrónico. ¿Para cuándo había que entregar estos informes? ¡Chín!, ya llevo muchos días de retraso. ¿Y el viaje del próximo lunes? ¡Se me había olvidado!, me hacen falta los archivos electrónicos, el dinero para los pasajes, las hojas de registro ¡Úfale! Esto va para largo y ya tengo más de 40 minutos con ganas de ir al baño, pero prefiero terminar para poder irme a casa.

Son las ocho, ya es de noche y el guardia empieza a hacer su ronda por los pasillos para verificar que cada oficina esté debidamente cerrada, que todo esté en orden. ¿Será de confianza este guardia o habrá que guardarse de él? Me sonrío desde la otra orilla, ya sabe que suelo quedarme hasta tarde desde que acepté este puesto. ¿Pero en qué diablos estaba pensando cuando acepté?, de haberlo sabido... ni hablar, ya dije que sí, ahora me aguanto.

Listo, según parece, he terminado. Repasemos: las cuentas ya salieron, el dinero de los pasajes quedó debidamente etiquetado, la presentación del concurso ya está, los listados de libros están disponibles, el informe requerido... ¡ups!, definitivamente habré de terminarlo en casa. Ya me voy, pero son tantas las cosas por subir al auto que deberé hacerlo en dos partes. ¡Chin!, bajar dos pisos, caminar dos cuadras, subir escaleras hasta el tercer piso del estacionamiento y vuelta otra vez para recoger lo que falte... ¡y traigo mis botas de tacón altísimo! Eso sí, me veo muy guapa, pero a estas horas de la noche los pies se me acalamban. De haber sabido que no iría a casa me hubiera traído mis tenis.

¡Ánimo, querida yo, ya mero! Estoy cansadísima, me muero de hambre, de frío, de sueño, y en el espejo del elevador me veo ojerosa y demacrada. Voy al auto cargada con paquetes. Vuelvo maldiciendo estas botas que aún no termino de pagar. Tomo lo que falta y, ¡por fin!, cierro la oficina. Bajo con calma (ya es tan tarde que ni al caso viene salir con prisa), disfruto atenta el ritmo que marcan mis pasos al atravesar el silencio del edificio... ¿Habré dejado huella en el camino de los años?

Afuera la vista es hermosa, francamente impresionante: la plaza llena de luces, de aromas y paseantes; las fuentes danzarinas, con sus efectos azules, ambarinos y turquesas, tienen un alto poder calmante; la estatua del ángel es imponente, majestuosa, dominadora, y la vieja iglesia, con sus blancas cúpulas, parece tan serena y a la vez desafiante. Tanta belleza me permite olvidar el cansancio. Sonríe agradecida al recordar que éste es uno de los momentos más agradables: salir de la oficina con la misión cumplida y poder llenarme la vista, el olfato, los recuerdos de esta ciudad con vida, urbe de la que también formo parte. Vale la pena, me digo, vale la pena tan sólo por el privilegio del paisaje. Y camino feliz hasta mi auto.

II

El camino a casa ya lo hago en automático. Si mi *chevy* fuera un caballo sólo le diría “arre” y él sabría muy bien por dónde irse.

¡Épale, ¿a qué hora activaron este nuevo semáforo?! Por poco y me lo paso. Mejor le bajo un poco a la velocidad, no sea que... ya será otro día en que pueda disfrutar la emoción de meter la quinta y coquetear con los límites.

¿Me habrán dejado algo para comer? ¿Habrá *coca-cola* en casa? Si no hay, seguro me pondré de mal humor, así que mejor paro en algún *oxxo*. De pasada me surto de unos cuantos tamalitos. Desde hace una semana tengo el antojo. Mmmmh ¡qué rico huelen!, al fin que este año no hice propósitos de dieta alguna.

Por fin en casa. El gato, convenenciero, sale a recibirme con sus maullidos quejumbrosos porque no le han dado su cena. Mis hijos también me reciben, quieren besos, quieren abrazos... y quieren saber qué más viene en la bolsa de plástico. Me ayudan a bajar el resto de las cosas del auto. Las botas todavía me matan, pero el deseo de acariciar a mis hijos hace que este dolor pase a segundo término. Las voces se suceden efusivamente. Entre los reclamos del hijo

pequeño porque no había venido, las actualizaciones románticas de mi nena y las narraciones fantásticas del libro que mi otro hijo lee, la cocina se llena de palabras y de risas. Amenazo con quitarme las botas... “¡sálvese quien pueda!”, “¡corran por las máscaras anti-gas!”, gritan los niños entre gestos y risotadas dejándome por un momento sola. No me enojo, al contrario, me gusta su efusividad, me encantan estas muestras de vida y disfruto mucho que me hagan reír.

Los tamales están sabrosos, la *coca-cola* con hielitos me sabe a gloria y, antes de lo pensado, mi niño pequeño pone su música, nuestra música. Bailamos juntos y cantamos “*pero yo sé que en el fondo de ese cruel corazón tu pasión sigue siendo mi amor... no me has podido olvidar...*” Al mismo tiempo mi niña me anuncia que pasará la noche en casa de su tía, y mi otro hijo me cuenta que ya leyó todos los libros de Narnia y va por la segunda vuelta...

¡Qué delicia! ¡Qué inmenso placer estar por fin en casa! Un techo a donde llegar, comida sobre la mesa, los pies liberados de la tormentosa elegancia... y mis hijos, mis hermosos hijos tan llenos de vida, tan llenos de mí y tan llenos sin mí. Erick, el que canta, me confiesa que le gusta mucho la forma como cada canción le hace recordar cosas, dice que aun cuando sean cosas tristes, le gusta mucho oír canciones que le hagan recordar, que le provoquen emociones. Sí, mi niño, a mí también me gusta esa posibilidad. Y aunque la niña ya nos quitó su cd para llevárselo, Erick y yo seguimos cantamos “*No me has podido olvidar, no me has podido arrancar...*”.

Sí, coincido, por más que el trabajo me agobie, sigue valiendo la pena mientras no pueda arrancarme del alma esta felicidad compartida, este placer de verme reproducida en mis hijos, esta satisfacción de sentir la misión cumplida y de llenarme la vista, el olfato, los recuerdos, de esta familia llena de vida de la que también formo parte. Vale la pena, me digo, vale la pena tan sólo por el placer de volver a casa. Y sonrío feliz repartiendo besos y abrazos. @

Pedagogía de proyectos y su relación con el poder. La escuela es mía, es suya, es nuestra

Marcia Aparecida Schuveter¹

Pretendo relatar aquí una experiencia de enseñanza, referente a la lectura y la escritura, ocurrida en una tercera serie de lo que fundamentalmente enseñé en una escuela pública de la ciudad de Limeira, localizada en el estado de São Paulo, Brasil.

La experiencia data de 2004 y tuvo como objetivo general mostrar con mayor claridad mis comprobaciones como académica e investigadora de la Universidade Estadual Paulista-Unesp. En 2003 había tomado un curso de especialización en alfabetización. Deseaba proporcionar a los alumnos los medios necesarios para que percibieran la necesidad de estudiar, de movilizarse intelectualmente, para que construyesen su propio conocimiento, principalmente con la lectura, la escritura, la interpretación de los textos y de la propia realidad; también como un modo de elevar su autoestima.

En clase había 35 alumnos. Además de ellos y de la profesora, sus padres se involucraron en el proyecto. La directora de la escuela, así como los profesores no sólo no se comprometieron sino que se resistieron a que se llevara a cabo el proyecto. Esta experiencia se inspiró en las propuestas pedagógicas de Jolibert y contó también con el soporte de Charlot.

La escuela tenía un proyecto político-pedagógico, pero no hubo participación de la comunidad escolar en la elaboración, valoración y realización del mismo.

¹ Profesora especialista en alfabetización, Unesp. Río Claro, Limeira, Brasil.

1. Relato de la experiencia:

“La escuela es mía, es suya, es nuestra”

En febrero, al iniciar el año lectivo, hice evaluaciones de los alumnos para que después, a lo largo del curso, pudiera percibir sus cambios hasta su etapa final. Noté en esa primera evaluación que la clase era diversificada y se podían observar algunos aspectos generales. En lo que se refiere a la lectura, la situación era como sigue: 13 niños (39%) consiguieron hacer la lectura del texto, de ellos, sólo uno (7%) pudo interpretarlo, después de horas; 14 estudiantes (42%) sólo consiguieron leer algunas palabras.

En relación con la escritura, registré los siguientes datos: en el *ítem* “escribe una letra para cada emisión sonora”, siete alumnos escribieron sin la asociación sonido/grafía; 17 sí pudieron hacerlo. En la cuestión “aunque la escritura no sea ortográfica, cualquiera consigue leer”, 11 alumnos demostraron esa habilidad.

Los niños también presentaban un cuadro de dificultades en los siguientes aspectos: ideas deficientes de lateralidad, de temporalidad (antes y después; hoy, ayer y mañana), de espacialidad y dificultad con los números.

La clase estaba acostumbrada sólo a hacer copias de los textos. Además muchos alumnos lo hacían con mucha dificultad. Observé que los niños permanecían en silencio cuando los textos eran colocados en el pizarrón para ser copiados.

Los niños mezclaban la realidad con la fantasía. En los debates de grupo no conseguían mantener atención en aquello que estaba siendo tratado, así que introducían en el tema informaciones totalmente extrañas al mismo.

Los niveles de actividad intelectual y de movilización de los alumnos eran muy bajos. Señal de eso era que los alumnos preguntaban muchas veces cuándo sería la hora del recreo.

Casi no había cuidado por parte del alumnado en el manejo de los materiales didácticos.

Es una experiencia de enseñanza referente a la lectura y escritura, realizada en una escuela pública de la ciudad de Limerá, Sao Paulo, Brasil. El propósito fue proporcionar a los alumnos los medios para que desarrollaran sus propios proyectos pedagógicos, integrando actividades de lectura, escritura e interpretación de textos. Esta experiencia también posibilitó trabajar la autoestima. En el proyecto se involucraron alumnos, padres de familia y la profesora. La experiencia se inspiró en las propuestas pedagógicas de Josette Jolibert.

Palabras clave: pedagogía de proyectos, lectura, escritura, interpretación de textos.



It is a teaching experience on reading and writing, made in a state school of the city of Limerá, Sao Paulo, Brazil. The purpose of the experience attempted to provide students with the necessary means so that they developed their own pedagogical projects, integrating reading and writing activities, and interpretation of texts. This experience also made possible to work their self-esteem. Students, parents and teachers became involved in the project. The experience was inspired by Josette Jolibert's pedagogical proposals.

Las condiciones de higiene también eran deficientes, en el ambiente del aula había un mal olor que incomodaba bastante y contribuía en el atraso de las actividades.

En torno a las relaciones entre los alumnos, observé que había un sentimiento muy fuerte de revuelta. Con facilidad se oía decir que un niño iría a pelear con otro en la calle. Ocurrían también con mucha frecuencia situaciones de agresividad en la propia clase.

De entre los muchos problemas escolares estaba el de la basura, principalmente en el salón de clases. El desafío en que me colocaba como profesora era posibilitar a los alumnos los medios para elevar su autoestima, que ellos pudiesen leer, produjesen textos y comprendiesen el significado tanto de las lecturas como de los textos escritos, y que realizaran todo eso con placer.

Detectado un problema concreto (basura), decidimos presentar un proyecto de limpieza que causó bastante impacto en la escuela. El proyecto, que se aplicó del 15 de marzo al 2 de abril de 2004, propiciaba la discusión respecto de las condiciones de higiene en el aula; proponía la limpieza y conservación de la misma mediante el lema: “La escuela es mía, es suya, es nuestra”.

En la elaboración del proyecto se destinó un momento para discutir (palabra-llave) la manera en que resolveríamos el problema. Elegimos, por votación, cuál sería el nombre del proyecto. Las reglas para su ejecución fueron decididas con la participación de todos, o sea, profesora y alumnos.

Algunas de las propuestas discutidas fueron rechazadas. Por ejemplo, al principio algunos alumnos propusieron limpiar toda la escuela, incluso los cuartos de baño. Reflexionamos al respecto y decidimos que eso, en verdad, no era competencia de los alumnos, pues éstos no iban a la escuela para trabajar. Para eso la escuela disponía de funcionarios. Se consideró entonces, que buscaríamos el apoyo de los adultos para hacer la limpieza del salón de clases.

Todas las fases del proceso de elaboración del proyecto fueron registradas (por escrito) por los alumnos.

Primeramente hicimos un registro. En cuanto los alumnos hablaban, la profesora escribía en el pizarrón un listado de las palabras principales y las frases dichas por ellos; ejemplo: “ensucia”, “suciedad”, “clase”, “tiene tela de araña”, “vítreos”, “ventana”, “niño sucio”, “el suelo es sucio”, “la pared es garabateada “hay polvo”, “armario sucio”, “cartera sucia”, “niño que no toma baño”... Los alumnos leían las palabras principales (llaves) escritas en el pizarrón y después las escribían al final de su cuaderno, para facilitar su consulta en el momento de producir los textos. La lectura de los listados se hacía en parejas o en grupos mayores.

Los primeros escritos, en forma de cartas, fueron espontáneos; después, los alumnos las seleccionaban y elegían las que mejor expresaban las ideas discutidas. Los estudiantes también escribieron cartas para la directora de la escuela, a quien solicitaron su autorización para la realización del proyecto.

El próximo paso era el siguiente: la corrección colectiva.

Lo importante es dejar claro que en todas las fases del proceso hubo participación del alumno: mediante la lectura; la copia del listado; la elaboración de textos, individualmente o en grupo, en los que utilizaron la relación de palabras clave para practicar la ortografía y los párrafos; la segunda o la tercera producción de textos se hacía en grupo; la redacción de cartas...

La carta final fue colectiva, los alumnos elegían a quienes habían presentado las mejores ideas, o sea, las que representaban las ideas generales de la clase. Tras la primera versión de la carta se escribía otra corregida. El proceso para corregir era el siguiente: primero se leía la frase inicial y cada niño contribuía con aportaciones para que la misma fuese corregida. Esos momentos fueron muy importantes, pues ahí surgían las dificultades y las discordancias referentes

a la escritura de las palabras (por ejemplo, “heder” o “eder”). Para salir de dudas, los alumnos confrontaban sus experimentos de escritura tanto con el diccionario como con el listado de palabras escrito en sus cuadernos.

En ese proceso, los niños percibieron que leer es importante para escribir mejor, tener nuevas ideas y divertirse. Una estrategia utilizada fue implementar la “hora de la lectura”. En ese momento, los niños leían poesía de escritores consagrados y de autoría propia. Eso favoreció a elevar su autoestima y fomentó en los niños el gusto por leer y escribir. Incluso había niños que llevaban a la clase más de un poema, pero por la “escasez de tiempo” a veces no era posible leerlos todos.

Registro de las condiciones reales:

¿Cómo está la clase? ¿Por qué está así?
¿Quién la dejó así? ¿Cómo nos gustaría que fuese?

El proyecto tuvo los siguientes pasos y actividades:

¿Qué se puede hacer para cambiar?
Propuesta

Aprender a hacer una carta
Comunicar la propuesta a la directora solicitándole su autorización

A través de la necesidad de escribir una carta, hacer pesquisas para verificar la escritura correcta de las palabras (ortografía), construir el listado

Escribir cartas para la directora y la vice-coordinadora relatándoles la situación del aula

Producir textos (hacer el cambio de los saberes), autocorrección, consultando el listado y corrección colectiva

Aguardar respuesta

Hacer la relación con los productos de limpieza necesarios

Día de la limpieza

Conservación de la limpieza

Carteles con frases optimistas comunicando el sentido y la necesidad de conservar la limpieza

Construcción de poemas sobre la limpieza del aula

Autoevaluación

Se convino con los alumnos hacer una autoevaluación mensualmente. Con esto se perseguían tres objetivos: evaluar lo que ellos estaban haciendo para dejar el salón de clases limpio; cómo se encontraban los estudiantes en relación con la escritura y la lectura; y cómo estaba el comportamiento general.

Después, los propios niños, con mi asesoría y apoyo, elaboraron y llevaron adelante otros proyectos. Por ejemplo, entre los varios que pueden ser mencionados estaba el de lectura, que buscaba solventar problemas de ortografía, y hubo también un proyecto de reciclaje.

Al final del ciclo escolar, observé que la realidad de la clase era otra. El progreso alcanzado fue notable. Los niños habían adquirido el gusto por los estudios, toda vez que el trabajo partía de los proyectos en los que estaban involucrados, los cuales movilizaban sus energías y les daban oportunidad para que crearan

y superasen sus propios límites. Durante todo el año, la clase tuvo autonomía para resolver problemas tales como los de ortografía y parrafación, no fue necesario depender siempre del adulto. Además, se percibió que con el trabajo aumentó el compromiso de los alumnos con la responsabilidad, puesto que ellos mismos establecieron los tiempos, planearon y ejecutaron sus acciones.

Con el trabajo desarrollado, los niños adquirieron el gusto por la lectura, generaron competencia y desarrollaron formas diversas de razonar, plantearon iniciativas y aprendieron a decidir por sí mismos (Miccotti, 1998, p.24).

La evaluación de la escritura de los alumnos realizada hacia fin del año (noviembre) mostró los siguientes resultados: en el ítem “escribe una letra para cada emisión sonora”, cuatro alumnos escriben con asociación sonido/grafía; en el ítem “aunque la escritura no sea ortográfica, cualquier persona consigue leer”, 11 demostraron esa competencia; en el ítem escritura ortográfica, aparecen 19 alumnos; aparece aún el dato de un alumno en el ítem “utiliza letras sin correspondencia sonido/grafía.

2. Los referenciales teóricos

2.1. Pedagogía de proyectos en relación con el saber

Frente a esa realidad, los conocimientos de Jolibert sirvieron como referencia para elaborar proyectos que buscaron solucionar los problemas presentados.

Jolibert propone una pedagogía de proyectos según la cual la actividad del alumno, su participación y cooperación en el salón de clases, así como su interacción

con el medio, son elementos esenciales en la construcción de su saber (1994, p. 20-21).

Se trata de una pedagogía que proporciona interactividad, que ve el aprendizaje del alumno como fruto de su propia interacción, que le permite “vivir en una escuela real” (Jolibert, 1994, p. 21).

Con ese soporte teórico, los proyectos fueron propuestos y discutidos con los alumnos (participación), desde el registro de las condiciones reales, el acto de problematizarlas, la elección del tema que va a ser trabajado, la organización de los equipos, las acciones concretas (actividades), la comunicación y evaluación de los resultados.

Pude percibir que, al formar parte de tales experiencias (leer y escribir), empezó a tener sentido para los alumnos el desarrollo de tales actividades, por ejemplo, escribir para resolver problemas, esperar la respuesta, escribir para que los niños y profesores puedan comunicar el significado de un salón de clases limpio (Charlot, 2005, p. 54-55).

De acuerdo con Jolibert (1994a, p. 35), la producción resultante de proyectos de esa naturaleza es “una producción nacida y alimentada por la vida de la clase”, pues la escritura de los niños ocurre con una situación real y no con simulaciones.

En cuanto a la tipología de los proyectos, se trabajó con uno referente a la vida diaria y otro sobre aprendizaje.

En el relacionado con la vida diaria se da la “organización del espacio, del tiempo, de las actividades, de las responsabilidades, de las reglas de vida, etcétera...” (Jolibert, 1994, p. 22).

Con el trabajo desarrollado, los niños adquirieron el gusto por la lectura, generaron competencia y desarrollaron formas diversas de razonar, plantearon iniciativas y aprendieron a decidir por sí mismos

Los proyectos de aprendizaje “nacen de los deseos de **repartir** (chequear) con los niños las perspectivas respecto de los contenidos de formación normalmente reservados a los docentes” (Jolibert, 1994, p. 22).

2.2. La relación de los profesores con el saber

Según Charlot (2005, p. 75), independientemente del contexto geográfico en el cual está el profesor, éste se encuentra bajo la influencia de algunas condiciones generales, que pueden ser llamadas “universales de la situación de enseñanza”. Estas son situaciones constantes que están presentes tanto en Brasil (São Paulo) como en Francia.

Por situación de enseñanza, Charlot comprende un conjunto de situaciones que se refieren al ejercicio profesional del docente: el trabajo en una institución, el acto de recibir el sueldo, el acto de tener compañeros, de respetar un currículo (o programa) y de dar clase para varios alumnos, niños o adolescentes (Charlot, 2005, p. 75).

Esos universales, según Charlot (2005, p. 76/78), deben estar relacionados con algún fenómeno universal, que a su vez tenga que ver con la condición humana. A partir de eso surgen otros universales.

Primer universal: ninguna persona aprende sin una actividad intelectual, sin movilización personal.

Segundo universal: la educación supone una relación con el otro (algo exterior: valores, objetos, prácticas).

Tercer universal: el ser humano existe igualmente en la forma de objetos, de las prácticas, de las obras, de los conceptos, de las significaciones (Vigotski), de las relaciones, de los valores construidos colectivamente por los propios seres humanos a lo largo de su historia.

Cuarto universal: la educación es un triple proceso: de humanización, de socialización y de singularización.

Quinto universal: el profesor enseña en una institución, sobre el control de una jerarquía y de

compañeros, con restricciones temporales, espaciales y de recursos.

Tomar en consideración esos universales es importante para que el trabajo de la escuela y del profesor sea consecuente.

En lo que se refiere a la escuela, existe la necesidad de crear entre los docentes espacios de intercambio de las experiencias pedagógicas y de reflexión sobre las mismas.

Por otro lado, la propia postura del docente precisa cambiar en relación con la forma como ve al alumno y al saber.

Esas condiciones no existían en la escuela donde ocurrió la experiencia aquí relatada. No tuve espacio ni tiempo para socializar la experiencia que se narró. Si la escuela tuviese un proyecto político-pedagógico participativo y con el objetivo de responder a las necesidades y problemas de la comunidad y unidad escolar; si los profesores tomaran en cuenta la relación de ellos mismos y de los niños con el saber, esa experiencia de sólo una clase podría servir de incentivo para otras clases, lo que, desde mi punto de vista, proporcionaría un trabajo más provechoso para todos, principalmente para los alumnos, quienes podrían aprender mucho más de esa forma. Con el apoyo de la comunidad, especialmente de los padres, los niños entenderían más fácilmente la importancia de estudiar.

Espero que las reflexiones y experiencia aquí relatada sirvan como incentivo para que otros profesionales de la educación repiensen su relación con el saber, cuestionen sus prácticas y acrediten que es posible cambiar nuestra realidad escolar. @

BIBLIOGRAFÍA

- Becker, Fernando, *A epistemologia do professor. O cotidiano da escola*, Petrópolis, RJ, Vozes, 1993.
- , *Conferência: Jean Piaget e Paulo Freire: o caminho da aprendizagem*, Cadernos da F.F.C., Marília, V. 3, No.1, p. 47-61, 1994.

- , *Educação e Construção do conhecimento*, Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.
- Charlot, Bernard, *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*, Porto Alegre, Artmed, 2005.
- Chiarotino, Zélia Ramozi, “A criança e o processo de cognição”, en: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, *Pré-escola hoje uma proposta pedagógica*, São Paulo, SE/CENP, 1988.
- , *O conceito de construtivismo na obra de Piaget*, Cadernos da F.F.C., Marília, V.3, No.1, p. 1-3, 1994.
- , *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*, São Paulo, EPU, 1988.
- Ferreira, Naura S. Carapeto (Org.), *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*, São Paulo, Cortez, 1998.
- Gadotti, Moacir; Romão, José E. (Org.), *Autonomia da Escola: princípios e propostas*, 2ª ed., São Paulo, Cortez, 1997.
- Jolibert, Josette (coord.), *Formando crianças leitoras*, trad. Walkiria M., F. Settineri y Bruno Charles Magne. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- , *Formando crianças produtoras de texto*, trad. Walkiria M., F. Settineri y Bruno Charles Magne, Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- La Taile, Yves de, Oliveira, Marta Khol de, Dantas, Heloysa, *Piaget, Vygostsky, Wallon, teorias psicogenéticas em discussão*, São Paulo, 1992.
- Macedo, Lino de, *Ensaio construtivistas*, São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.
- Manacorda, Mário Alighiero, *História da Educação*, 8ª ed., trad. Gaetano Lo Monaco, São Paulo, Cortez, 2000.
- Micotti, Maria C. de Oliveira, *Piaget e o processo de alfabetização*, São Paulo, Casa do Psicólogo, 1988.
- , “O construtivismo e algumas práticas de alfabetização”, in: Micotti, Maria Cecília de Oliveira (org), *Alfabetização: assunto para pais e mestres*, Rio Claro, SP: Instituto de Biociências, 1998.
- , “A educação infantil e a alfabetização”, in: Micotti, Maria Cecília de Oliveira (org), *Alfabetização: aspectos teóricos e práticos*, Rio Claro, SP, Instituto de Biociências, 1999.
- Piaget, Jean, *A linguagem e o pensamento da criança*, 5ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- Rogers, Carl R., *Tornar-se pessoa*, trad. Manuel J. do C. Ferreira, 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1977.
- Schuveter, Márcia A, “O projeto político-pedagógico da escola e a alfabetização”, in: Micotti, Maria Cecília de O. (Org.) *Alfabetização: os caminhos da prática e a formação de professores*, Rio Claro, Unesp, Instituto de Biociências, 2004.
- Souza, José Vieira de, Marçal, Juliane Corrêa, *Progestão: como promover a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola?*, Brasília, Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.
- Teixeira, Beatriz de Bastos et alii, *Democracia na Escola: projeto de capacitação de Dirigentes*, Belo Horizonte, SEE-MG, 2001.
- Veiga, Ilma Passos A.(Org.), *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*, Campinas, SP, Papirus, 1995.

Leer y hacer cochinadas es el placer de los dioses, ¿y tú, te atreverías a leer un libro que hable de esas cochinadas?

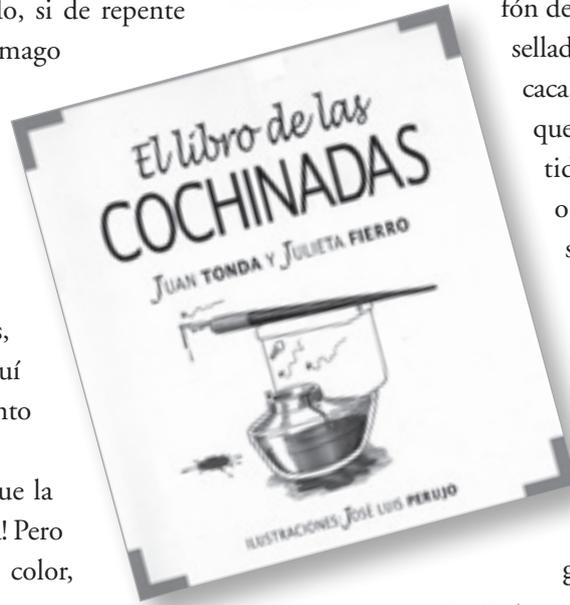
Jorge Alberto Chona Portillo

Juan Tonda y Julieta Fierro, *El libro de las cochinadas*, México, ADN Editores-Conaculta, 2005.

Esta es una invitación para hablar –como dicen los que más saben, hablar sin tapujos– de las cosas que todos hacemos, pero que nos ruborizan y dan vergüenza, porque nunca nos las han explicado científicamente.

¿Por qué hacemos caca? No, no me digas que nunca te has hecho esta pregunta. ¡Claro!, antes de secarte el “coco” buscando una respuesta apantalladora que satisfaga el ego de tu maestro o mantenga contenta a tu mamá, seguramente te habrás respondido que ¡hacer caca es un placer! Sobre todo, si de repente sientes que algo corre por tu estómago e intestinos, y amenaza con salir y no encuentras un excusado, cierras los ojos mientras un sudor frío recorre tu espalda, te pones rojo de vergüenza, hasta que al fin encuentras un lugar donde cagar a gusto y a salvo de miradas indiscretas, más tarde vuelves a la normalidad, aquí no ha ocurrido nada, ¡sólo un momento de intenso y puro placer!

Y es que de pronto creemos que la caca que hacemos es ¡pura cochinada! Pero no nos detenemos a pensar que el color, la consistencia y la cantidad de caca que producimos depende de lo que comemos, de



qué tan sanos o enfermos estamos, de nuestra cultura. Sí, porque aunque no lo creas los americanos somos más cagones que los europeos; el aspecto de tu caca depende de los diferentes alimentos que consumes; una caca normal tiene alrededor de 80% de agua, la diarrea tiene 90% de agua, mientras que una caca de estreñido, menos de 50% de agua.

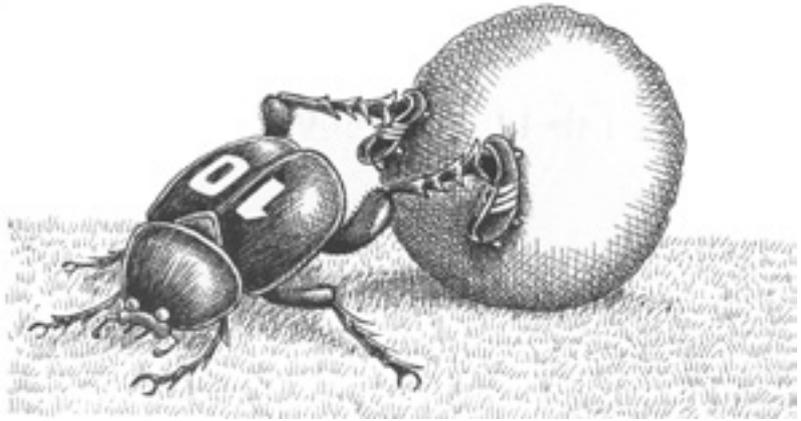
Otra cosa en la que tampoco pensamos cuando hacemos caca es en la forma en que ésta se puede aprovechar: la caca se emplea como fertilizante para las tierras de cultivo, pues contiene compuestos como el nitrógeno, fósforo y potasio que hacen que las plantas crezcan rozagantes; pero el uso más espectacular es en los biodigestores, ¡biodi... ¿qué?! Sí, no te espantes, se trata de un garrafón de vidrio perfectamente sellado en el que se coloca caca, por ejemplo, de vaca, que produce grandes cantidades de gas metano o biogás. El garrafón se expone a la luz del sol y las bacterias anaerobias (que no necesitan oxígeno para sobrevivir) descomponen o fermentan la caca y producen grandes cantidades de gas metano, bióxido de carbono, nitrógeno, hidrógeno y ácido sulf-

hídrico. El gas metano se puede emplear para cocinar en una estufa o para alumbrar, igual que el gas de los tanques o el que viene entubado. Así que es posible cocinar y producir luz artificial gracias a la caca. ¿Cómo ves? Esta forma de producir gas se emplea en China, India y en algunas comunidades rurales de México. De modo que ¡hay que aprovechar muy bien la caca!

Al igual que la caca, producimos otras cochinas como la orina, los mocos, los gargajos, escupitajos, el sudor, los barros, las espinillas, la mugre, las lagañas y hasta el mal aliento, que tienen una función en nuestro cuerpo y fuera de él. Eso que llamamos pipí, por ejemplo, se ha usado para quitar manchas de tinta o para hacer tintes para tatuajes, al mezclarse con polvo de carbón.

Conocer de qué está compuesta nuestra orina no es una cochinada, sino todo lo contrario. Saber, por ejemplo, que nuestro organismo no aprovecha todos los líquidos y los desecha a través de la orina como: urea, ácido úrico, creatinina, sales, proteínas viejas, sudor y mucha agua. Si al observar nuestra orina, ésta sale color café o con gotas de sangre, podemos estar enfermos del hígado, por lo que debemos acudir de inmediato al médico.

¿Sabes cuál es el origen de los pedos —gases o flatulencias—? No,



¿verdad? Un tipo de pedo se debe al aire que ingerimos al tragar y que no eructamos. Un segundo tipo proviene de las bacterias anaerobias que viven en el intestino, las cuales descomponen la comida que no puede digerir nuestro organismo, es decir, que la comida produce pedos. Algunos alimentos pedorros son: frijol, alubias, salvado, brócoli, col, cebolla, refrescos con gas, productos lácteos y pan blanco, por ejemplo. Así que más vale aceptar ser cochino que demostrar no serlo, ¿no crees?

Esta es la invitación que los divulgadores de la ciencia, Julieta Fierro y Juan Tonda, nos hacen en *El libro de las cochinas*, que ilustra José Luis Perujo y edita Conaculta. Tú decides, seguir ignorando las cochinas que producimos o verlas de distinta forma para conocerlas y aprovechar este saber en tu beneficio y el de los demás, o simplemente divertirse contando acerca de las cochinas que produce nuestro cuerpo. @



La mala educación en tiempos de la derecha: Política y proyectos educativos del gobierno de **Vicente Fox**

Victor Manuel Peralta López

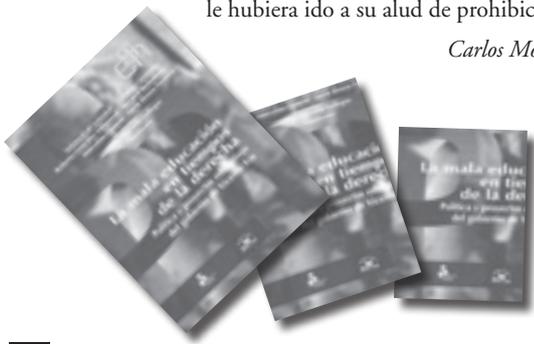
Navarro Gallegos, César (coordinador), *La mala educación en tiempos de la derecha: Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*, México, UPN / Miguel Ángel Porrúa, 2005.

“A diferencia de ustedes, que se formaron leyendo, yo me formé viendo las nubes.”

Vicente Fox, abril de 2000

“El PAN sí tiene proyecto, el exhibido muy notoriamente por los gobernadores y alcaldes panistas empeñados en situar al país en la alborada de 1890, allí donde tan bien le hubiera ido a su alud de prohibiciones.”

Carlos Monsiváis



Existe la idea de que el epígrafe ya lo dice todo, y en el caso de este ejercicio así lo creemos, pues *La mala educación* es sin duda alguna un texto crítico, en el buen sentido del concepto. Es decir, en el sentido alemán, ya que crítica significa precisamente examen, desmembramiento del lenguaje, del discurso que permite observar con claridad lo que está a la vista de todos, pero que no todos alcanzamos a ver.

Estamos ante un texto que desvela la cruda situación por la que pasa el sistema educativo nacional,

en tiempos del foxismo. Ahora que, las políticas propiamente de derecha vienen, en mi opinión, desde el sexenio de Miguel de la Madrid, de manera tal que el deterioro educativo, *la catástrofe silenciosa*, como llamó a la situación educativa nacional el investigador Gilberto Guevara Niebla, es hoy más visible que nunca.

Hay una metáfora empleada por el coordinador del libro que ilustra de la mejor manera dicha situación. Dice César Navarro,

El mito de la escuela como alma mater, benévola y amorosa, hoy es sólo válido para una minoría, para la mayoría se ha transformado en una madrastra que los aparta y los destierra.

En *La mala educación* nos encontramos con seis ensayos que abarcan cuatro años del llamado gobierno del cambio; en ellos se desarrollan reflexiones sobre el panorama general de lo que ha significado tal cambio en la educación básica y su proceso de gestión, el cual ha pasado de ser un modelo educativo a ser uno de gestión empresarial; de un Estado de bienestar se ha transformado en uno evaluador, de un Estado con responsabilidad a uno que descalifica desde la eficiencia y la eficacia; un gobierno entreguista a las peores causas de la nación, al involucrase con lo más abyecto del sistema como sin duda lo es el ala institucional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Es de todos sabido el carácter gerencial del gobierno foxista, condición que termina por alejarlo de un proyecto gubernamental de carácter social.

La recomendación es que la gente debe acercarse a este libro para que conozca y pueda darse cuenta del futuro que le espera a la educación de seguir por el mismo camino, de seguir formándose en las nubes como el presidente de la república. @

Profesor Víctor Manuel Peralta López, egresado de la Escuela Nacional de Maestros. Pasante de la licenciatura en filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Trabajador de la educación.

Farmacia literaria.

Una experiencia en el desarrollo de los valores y la salud mental

Ma. Magaly González González¹

mmgonzalez@ucf.edu.cu

malygonzalez@yahoo.es

BUENA SALUD

Tengo la fatalidad
de sufrir las principales
dolencias estomacales
desde muy temprana edad
un estado de ansiedad,
permanente y la presión,
problemas del corazón,
el páncreas, la sinusitis,
la columna, faringitis
y un cálculo en el riñón.

Estuve hospitalizado
la mitad de mi existencia
doce meses sin conciencia
y el pie derecho amputado
siete veces operado
y al caerme de una loma
se me formó un hematoma
que por ley y por decoro
recibí medalla de oro,
de plata, bronce y diploma.

La apéndice perforada,
roturas en la clavícula
la extracción de la vesícula
y además la puñalada
que por la mujer amada
me dieron desprevenido.
Instante que nunca olvido
porque arrancó de raíz
el bigote, la nariz
y una parte del oído.

El pelo se me cayó
postiza es la dentadura
y una mancha semioscura
en el cuerpo me salió.
En el codo me brotó...
Pero para qué seguir
si aunque tengo el porvenir
más negro que las tiñosas,
por sobre todas las cosas
tengo ganas de vivir.

Norberto Avilés González

(escritor local)

¹ Licenciada en Educación, especialidad Español y Literatura, técnica en Bibliotecología con 20 años de experiencia y, durante 12 años, directora de la Biblioteca Pública Municipal de Palmira, Cuba.

FARMACIA-BIBLIOTECA: ANTECEDENTES DE UNA RELACIÓN ENTRE LA MEDICINA Y EL ARTE LITERARIO

Las farmacias y las bibliotecas comparten desde tiempos inmemorables funciones comunes que las interrelacionan. Ambas instituciones organizan sus productos en estantería, utilizan un sistema de clasificación y catalogación para el ordenamiento de sus servicios. En tiempos remotos, el farmacéutico ejercía una doble función de médico-farmacéutico; el bibliotecario ejerce la doble función de pedagogo-bibliotecario. Ambas instituciones son muy representativas en la cotidianidad de los pueblos, las comunidades y las grandes ciudades interfiriendo en la salud física y espiritual del hombre. Enfermos del espíritu o del cuerpo vamos en busca muchas veces de algo que urgentemente necesitamos para curar nuestro mal: a la biblioteca por un libro, a la farmacia por un medicamento. Desde la antigüedad, la medicina ha estado vinculada a las artes y la poesía. Apolo, uno de los dioses griegos más adorado, representaba la medicina, pero también se le consideraba el creador de la poesía y de la música.

Por ser médico, conocía yerbas que pueden traer la salud o la muerte. Con el tiempo, el ingenio poético lo transforma en dios del sol, enemigo de las tinieblas. Apolo instruye a las musas y ellas bailan y cantan al compás de la lira.

Encontramos en España que en el año 1498 Lope de Villalobos escribió su libro *Sumario de medicina*, especie de poema, en el cual se ocupa extensamente de los purgantes, de la triaca, de los ungüentos y de los emplastos.

Leonardo da Vinci, un genuino representante del Renacimiento, realizó estudios médicos mediante la disección de cuerpos humanos; siendo al mismo tiempo un artista que plasmó en sus obras las observaciones anatómicas, desarrollando un vínculo especial entre el arte y la medicina.

En 1723, se hizo en Cuba el libro más antiguo que se conoce en la historia de este país, su impresor fue el habanero Carlos Habré. No era un libro de his-

La farmacia literaria es una propuesta para fomentar la lectura, al tiempo de ser una inspiración para una vida más feliz, por la presentación de principios que fundamentan el bienestar físico y mental. Establece una comparación entre los servicios bibliotecarios y los farmacéuticos. Enfermos del espíritu o del cuerpo vamos en busca de algo que urgentemente necesitamos para curar nuestro mal: a la biblioteca por un libro, a la farmacia por un medicamento. Es una propuesta comunitaria puesta en práctica en Palmira, Cuba. Emplea una comunicación dialogada, con empatía, es alentadora, terapéutica y divertida. *Palabras clave:* farmacia, biblioteca, literatura, valores, salud mental.



The literary pharmacy is a proposal to foster reading. At the same time it is an inspiration for a happier life, due to the presence of principles that found physical and mental well-being. It establishes a comparison between librarians' services and those of pharmacists. We, patients diseased in spirit or body, go out in search of what we urgently needed to cure our illness, either: to the library after a book, or we go out to the pharmacy after medicine. It is a communitarian proposal put to practice in Palmira, Cuba. It uses a communication engaged in a dialog, full of empathy, encouraging, therapeutic and amusing.

toria, ni de geografía o cuentos. Era un libro fármaco, pues daba a conocer lo que costaban las medicinas en aquella época. Se llamaba *Tarifa general de los precios de medicina*.

Indagando en otras historias de bibliotecas vinculadas a las farmacias, encontramos que, en 1750 en Londres, John Newbery creó la primera librería para niños “Juvenile Library”; comprendió que podía hacer algo nuevo con cosas viejas, embelleció los libros con hermoso papel, ilustraciones divertidas, encuadernación y lomo dorado.

Dos escaparates con pequeños cristales, en medio una puerta abierta de par en par, y allí sus libros dispuestos a informar y a servir a los más pequeños clientes del mercado bibliográfico. Pero como no estaba tan seguro de qué tan original comercio le permitiera ganarse el sustento, vendía también *medicinas*: polvos contra la calentura, tabletas contra el cólico, bálsamo de salud y hasta *elixir* de larga vida.

En el año 1887, encontramos en la historia de nuestra localidad palmireña que fue precisamente un farmacéutico quien inició los servicios bibliográficos en la comunidad. Se trató del Centro de Instrucción Educativo Cultural, establecido por el licenciado en farmacia Luis Manuel Busto. Este señor fue nombrado el salvador, porque salvaba con medicamento y con el conocimiento bibliográfico que sugería a los pacientes, según sus aflicciones, tristezas y temores. El referido Centro estaba situado en la calle Villa Clara, entre Rosario y Cerice, frente a la plaza de Recreo. En dicho local existía este tipo de biblioteca, cerrando sus puertas en 1896 por razones de la guerra de independencia.

El doctor Rubén Castellanos Castilla, también de profesión farmacéutico, que perteneció a la logia “Luz de Palmira”, fue por varios años bibliotecario del Club Masónico, autor del libro de cuentos *Guiñapos*. Este doctor obtuvo el segundo premio y diploma del concurso Interamericano de la República Argentina, en 1934.

El estudio y conocimiento de estos antecedentes y los dos farmacéuticos de nuestra localidad nos han inspirado en la conformación de una **Farmacia literaria**. Esta experiencia está compuesta de veinticuatro cajuelas referidas a diferentes enfermedades. El ejercicio de la lectura nos ayuda a crecer como personas, puede proporcionarnos bienestar, nos reconforta espiritualmente y hasta elimina el estrés, como una acción relajada y un psicoterapizante formidable.

DESDE LOS VALORES... ¿CÓMO HACER ALGO NUEVO CON LO VIEJO?

Los libros son depósitos de la sabiduría, y la lectura la llave que da acceso a ellos. Al leer, nos convertimos en viajeros incansables, creativos e imaginativos. La formación de la sensibilidad, la construcción de la identidad ciudadana, la curiosidad intelectual y la transmisión de valores son elementos inherentes a esta práctica social que ha experimentado el hombre desde las propias coordenadas cronológicas y espaciales en que nació la escritura misma.

Cuando nos sentimos enojados, tristes, estresados, aislados de las relaciones sociales y acechados por una enfermedad, dolencia física o espiritual, la lectura puede convertirse en el medicamento oportuno. Sí, leer puede ayudarnos a encarar la vida de una forma alentadora, terapéutica y divertida. Motiva a ser optimista, a demostrar ceguera ante las penas, a llenarte de gozo y aliento en el pozo ciego de tu dolor. Hasta puede hacer tu risa contagiosa porque ella es fuente de placer, del crecimiento cultural y alimento del espíritu, eficaz para el acercamiento emotivo entre los hombres, para romper barreras y para hacernos reflexionar.

Por todos estos beneficios de la lectura, proponemos la conformación de esta **Farmacia literaria** desde los servicios bibliográficos para las diferentes categorías de lectores como una terapia literaria efectiva para el desarrollo de los valores y la salud mental compuesta por los siguientes ingredientes:

- Sonrisas afectivas 98 cc
- Reflexión profunda 92 cc
- Conocimientos elementales 97 cc
- Comunicación empática 95 cc
- Diálogo sincero 99 cc
- Palabras transformadoras 956 cc

En forma de rollo, simulando el papiro como una de las primeras formas de la escritura, llega a manos del lector, el cual selecciona la cajuela de su agrado despertando el deseo de leer y actúa como vaso dilatador y oxigenante del trabajo comunitario que despliega la biblioteca pública de nuestra localidad.

Proporciona el incremento de los servicios bibliográficos de una manera amena y creativa, promocionando la obra literaria de escritores nacionales, universales y locales. Ha logrado diversificar los espacios culturales y su relación con otras organizaciones e instituciones de salud en el desarrollo ético y moral en la vida espiritual de los lectores que nos visitan. Se ha logrado extender el vínculo comunitario en un proceso de transformación y educación estimulando la participación de una manera planificada y efectiva a través de la metodología de la educación popular.

La lectura de la farmacia contribuye a la humanización y genera espacio para el amor, la tolerancia, la responsabilidad, la unidad y la solidaridad, entre otros valores relevantes en la vida del hombre.

TERAPIA BIBLIOLITERARIA-SALUD MENTAL

En la sociedad moderna la biblioteca pública emprende el trabajo con los lectores con un carácter pedagógico, convirtiéndose en instituciones de educación permanente no formal. Proporciona un tipo de educación que no conduce a títulos, pero que ofrece alternativas educativas.

Hoy día la situación se ha tornado más exigente, por lo que se combinan magistralmente los servicios bibliográficos con los servicios sociales y culturales.

A través de la experiencia de la farmacia literaria, se desarrolla el contacto directo con los lectores, ya sea en forma individual o colectiva, y se crean condiciones para el intercambio de ideas entre el bibliotecario y el lector; esto permite que el primero pueda influir en las opiniones del segundo mediante intercambios en lo referente a las temáticas de salud expuestas a través de la reflexión y comprensión de los mensajes literarios.

Dado el caso que ese intercambio no logre influir en la actitud del lector, siempre queda como saldo positivo la información que le ha transmitido el bibliotecario.

La promoción de la lectura transforma actitudes de los lectores ante lo leído. Conduce al lector de las relaciones pasivas con el material leído hacia las activas y de éstas a relaciones de desarrollo. Se considera que el lector mantiene relaciones pasivas con el material leído cuando acepta sus contenidos sin hacer una valoración crítica de ellos y sin incorporarlos a su actividad práctica. Un lector que analiza críticamente lo leído o que utiliza en la práctica los conocimientos adquiridos a través de la lectura, sin transformarlos, es un lector que mantiene relaciones activas con los documentos utilizados. El lector capaz de transformar el contenido de lo leído en nuevas ideas que pueden manifestarse posteriormente en la práctica es un lector creador.²

El arte literario como parte de la cultura tiene un carácter polifuncional: es una forma de la conciencia social que cumple fundamentalmente funciones estéticas, cognitivas, comunicativas, valorativas, transformadoras. Y, como medio especial de comunicación social, es un reflejo que recrea la realidad. Como parte de la cultura, moldea el pensamiento, la imaginación y el comportamiento del hombre e incide en su salud mental.

² Seminario Taller sobre Promoción de la Lectura en las Bibliotecas. Ciudad de la Habana, 15-19 septiembre de 1986.

La salud y la enfermedad siempre han tenido un carácter universal, puesto que el hombre ha intentado explicársela de acuerdo con los medios de que ha dispuesto. En la actualidad, aunque se mantiene el modelo biomédico, impera el modelo biopsicosocial, cuyo postulado básico es que la salud y la enfermedad son el resultado de la interacción sistémica de factores biológicos, psicológicos y sociales.

Un aspecto importante a destacar en este modelo es que para él la persona es considerada un ser activo, hacedor de su propia salud y capaz de elaborar estrategias para prevenir y combatir la enfermedad.

Sobre la idea de que las emociones influyen en el proceso de salud-enfermedad, se han acumulado muchos datos hasta nuestros días. Particularmente las investigaciones en el campo de la psiconeuroendocrinología y la psiconeuroinmunología han aportado muchos datos confirmativos. Por ejemplo, se sabe que el estrés produce un incremento de catecolamina en la sangre, lo que lleva a la alteración de ciertas aminas cerebrales provocando una inmunodepresión que favorece la aparición de enfermedades.

La risa se ha considerado como un remedio eficaz. Los neurólogos de la Universidad de Stanford han descubierto otra razón por la que nos sentimos bien al reír, informa el boletín *UC Baarkeley Wellness Letter*. “Estos especialistas observaron la actividad cerebral de 1,328 personas que leían historietas divertidas y hallaron que



La risa se ha considerado como un remedio eficaz. Los neurólogos de la Universidad de Stanford han descubierto otra razón por la que nos sentimos bien al reír

el buen humor y la risa disparan los ‘centros de recompensa’ del cerebro”, que son las mismas áreas en las que influyen los estimulantes.

El boletín mencionado dice: “La risa reduce la tensión, despeja la mente y eleva los ánimos”. También aumenta la producción de hormonas y el ritmo cardíaco, y mejora la circulación y el tono muscular.

La Organización Mundial de Salud prevé que para el 2020 la depresión será la mayor causa de incapacidad en el mundo, después de las afectaciones cardíacas.

Una investigación concluida recientemente reveló que las persona mayores que tienen un punto de vista más positivo sobre la vida y el envejecimiento “vivían siete años y medio más que quienes tenían ideas pesimistas sobre la vejez y su existencia”.³ En conclusión, el documento anima a la sociedad en general a cultivar el optimismo en su vida, ver de manera más positiva a los ancianos y a incluirlos en diversas actividades para contribuir a su longevidad.

Edgar Bach, en sus remedios florales, establece una analogía entre el comportamiento de las flores y los seres humanos, aparentemente más signado por la poesía que por la ciencia pura, nos regalan sus esencias florales para cubrir la gama emocional que desde su modo de ver nos enferma:

³ Así aparece en la revista especializada *Journal of Personality and Social Psychology*.

- **Remedios para los que sienten temor** (cerezo, álamo temblón, castaño rojo).
- **Remedios para los que sufren incertidumbre** (avena silvestre, hojarazo).
- **Remedios para la falta de interés** (madreselva, rosa silvestre, olivo, mostaza, castaño blanco).
- **Remedios para la soledad** (violeta de agua, brezo, alegría del hogar).
- **Remedios para los hipersensibles a influencias externas** (nogal, acebo, centaura).
- **Remedios para el abatimiento y la desesperación** (pino, olmo, sauce, roble, castaño dulce).
- **Remedios para la excesiva preocupación por los demás** (verbena, haya, agua de piedra, vid).

Bach prestó especial atención en sus investigaciones florales a la respuesta emocional defensiva de los pacientes evaluados y tratados con cada una de sus vacunas, y estableció además una relación entre las emociones y los órganos.



En la relación médico-paciente-institución de salud es la comunicación un componente importante, y estas relaciones interpersonales son pautadas sobre expectativas culturales vinculadas a los roles sociales de cada uno de los integrantes de este trinomio

- **El pulmón**, sede de la tristeza.
- **El hígado**, sede de la ira.
- **El bazo**, sede de la preocupación.
- **El riñón**, sede del miedo.
- **El corazón**, sede del amor y la impaciencia.

El interés del hombre por los problemas de salud se manifiesta desde las primeras comunidades humanas que compartían no sólo lazos económicos y parentales, sino también la defensa de intereses comunes.

En la relación médico-paciente-institución de salud es la comunicación un componente importante, y estas relaciones interpersonales son pautadas sobre expectativas culturales vinculadas a los roles sociales de cada uno de los integrantes de este trinomio.

La información que el paciente tiene, la que desea, la que puede y debe recibir en muchas oportunidades ha sido parcial, implica una participación mutua y una amplia y rica comunicación de los que prestan el servicio con los que los reciben, y de unos y otros entre sí. Y es precisamente en este momento coyuntural donde otras instituciones sociales juegan un importante papel en la colaboración para la solución de problemas de salud que dañan la comunidad.

Signos y síntomas de enfermedad ⁴	Comienzo del tratamiento
Dolores de cabeza	Cuando dejes de reír.
Obesidad	Cuando la dieta te quite la alegría.
Diabetes	Cuando olvides la ternura.
La vejez	Cuando dejes de vivir el tiempo.
Estrés	Cuando dejes de sentirte niño.
Para desarrollar tu autoestima	Cuando dejes de amarte.
Consejos a los padres	Cuando dejes de abrazar a tus hijos.
¿Qué hacer con las rabietas?	Cuando sientas ira y enojo.
El pesimismo	Cuando dejes de ser optimista.
Sé bueno contigo	Cuando dejes de ser tú mismo.
Consejos para la vida	Cuando pierdas la esperanza.
Malestares de los huesos	Cuando dejes de sentirte fuerte.
Enfermos del amor	Cuando dejes de escuchar tu corazón.
Relaciones padre e hijos	Cuando dejen de comunicarse
Por qué lloran las madres	Cuando dejes de sentirte importante.
Cómo aprender a madurar	Cuando dejes de salpicarte de gozo.
Enfermos cardiacos	Cuando dejes de sentirte joven.
La vista	Cuando dejes de ver el lado bueno de la vida.
Los riñones	Cuando sientas temor de la vida.
Insomnio	Cuando tus sueños se conviertan en pesadillas.
Problemas digestivos	Cuando no asimiles los problemas de la vida.
Impotencia	Cuando sientas miedo ante el amor.
SIDA	Cuando pierdas la capacidad de aceptar.
Alcoholismo	Cuando te fallen las fuerzas.

Una colaboración cultural desde la animación y la promoción para lograr la participación activa de la comunidad en cuanto a salud se refiere, ha motivado a la conformación de la **Farmacia literaria** acorde a las necesidades de la población con un alto sentido educativo, cultural y preventivo desde los servicios bibliográficos.

A través de esta experiencia, la biblioteca puede ocupar un espacio en ferias, festejos populares, rescates

de tradiciones y otras actividades masivas, mostrando a la comunidad el acervo bibliográfico del que dispone para brindar sus servicios.

En el período comprendido del año 2001 al 2005 la cantidad de actividades va en ascenso cuantitativo y cualitativo diversificando espacios y promoviendo servicios, logrando que los lectores formen parte de las historias y reflexiones leídas con directivas morales, espirituales y éticas con una fuente inagotable de consuelo e inspiración.

⁴ El nombre de las dolencias se ha establecido con enfermedades genéticas y las adquiridas ya que 80% de las consultas médicas son psicósomáticas (relación psiquis-cuerpo).

Farmacia literaria. Usuarios y servicios. 2001-2005

Año	Cantidad de actividades	Niños	Jóvenes	Adultos	Abuelos	Usuarios	Servicios
2001	13	-	12		1	441	807
2002	12	-	8	2	2	275	725
2003	14	-	9	4	1	368	1512
2004	15	-	8	5	2	379	1015
2005	15	-	9	3	3	453	1463
Total	69	-	46	14	9	1916	5522

Concluimos con esta breve reflexión para que te rías, claro, si quieres...

Breve historia de la medicina

Año 500 a.n.e. Coma esta raíz.

Año 100 d.n.e. Esta raíz es cosa de ateo, rece esta oración a Dios que está en el cielo.

Año 1792 Dios no está en el cielo, quien reina es la razón, tome esta pócima.

Año 1920 No tome pócima, trague comprimido.

Año 1960 Este comprimido es obsoleto y exótico, tome antibiótico.

Año 2001 El antibiótico lo hace débil. He aquí un nuevo tratamiento: coma esta raíz. @

BIBLIOGRAFÍA

Am, Elsa, *Medicina bioenergética. Una metáfora de las ciencias*, La Habana, Instituto Cubano del Libro, 2000.

Betancourt Betancourt, Adriana María, *Biblioteca Pública y Democracia*, Colombia, Fundacultura, 1997.

Boletín informativo Departamento Salud Mental (OMS, mayo 2005).

Creadores y públicos del porvenir, La Habana, Casa Editora Abril, 2000, 186 p.

Chassebeuf, Constantino Francisco, *Las ruinas de Palmira*, La Habana, Librería Nacional y Extranjera, [s.a].

Diálogo Entre Educadores, Boletín Trimestral del Colectivo de Investigación Educativa, La Habana, CIE "Graciela Bustillos" de la Asociación de Pedagogos de Cuba, enero-marzo 2001.

Chivas Ortiz, Felipe, *Creatividad más dinámica de grupo. Igual ¿Eureka?*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1993.

Enríquez Ureña, Camila, *Invitación a la lectura: hoja sobre apreciación literaria*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1995.

- González González, María Magaly, *Historia del movimiento bibliotecario en Palmira*, Biblioteca Pública Municipal, 1999.
- González, Nidia, *Enfoque de género*, Santiago de Cuba, CIE Graciela Bustillos.
- Hernández Nuñez, Juan Francisco H., *La educación en la comunidad palmireña*, Tesis de Grado, Universidad de la Habana, Facultad de Educación, 1955.
- Riego, Ángel del, *Apuntes bibliográficos de Palmira y su partido*, Museo Municipal de Palmira.
- Knapp Rodríguez, Eliza, *Psicología de la salud*, La Habana, Editorial Felix Varela, 2005.
- Selección de lectura: Comunicación y grupo*. La Habana, [s.n], 2003.
- Selección de lecturas sobre investigación, acción, participación*, La Habana, CIE. Graciela Bustillos, 2001.
- Selección de lecturas sobre Metodología de la educación popular*, La Habana, CIE Graciela Bustillos, 1998.
- Serize, Agustin, *Memoria histórica de Palmira y su partido*, La Habana, impreso en los Talleres del Archivo Nacional, 1963.

"El Tesoro"

Había una vez un pirata llamado Laurent de Graff. Era guapo, grande, fuerte la gente lo quería porque él no era malo como los demás piratas, él era inteligente, valiente y generoso, esa sí era razón a él no le gustaba ver triste a la gente pobre de su país él siempre trataba de ayudarlos en todo lo que necesitaran lo que quería era encontrar un tesoro enterrado en África pero para eso tenía que viajar de Chiapas a África y decidió irse aunque estuviera lejos. Subió a su barco y partió. Al llegar a África sacó su mapa y camino pero para eso tenía que atravesar una selva al llegar a la selva llegó al punto exacto donde estaba enterrado el tesoro y se encontró con 5 leopardos que lo custodiaban, venció a 4 solo faltaba uno pero no lo podía matar así que sacó su espada y se la enterró después sacó el tesoro y se fue a Chiapas y lo repartió a la gente más pobre y lo que le sobró lo utilizó para casarse tuvo un hijo y fue feliz.



Laura Correa Arévalo

Desde los mesabancos

Cartas del lector

Hola, qué tal.

Quiero contarte que hoy acabamos de recibir un tesoro lleno de revistas geniales. Por fin ha sido el encuentro con los maestros y el saber sobre las escuelas y la pedagogía de México, desde este maravilloso manojito de palabras impresas.

Como anécdota, quiero decirte que el adelanto de Argentina nunca llegó a nuestras manos. Lo paradójico de las distancias: a veces están más cerca quienes más lejos están... estas son las curiosidades de la vida, así que en representación de mis compañeras expedicionarias de Medellín les extiendo los agradecimientos y el afecto por esta especie de colgaje...

Esperamos seguir en contacto para poder compartir nuevos escritos y seguir enREDándonos mucho más en apuestas conjuntas. @

Zavil Palacios
Medellín, Colombia

La muerte pies ligeros: recuperación de historias, mitos y leyendas.

**Dos talleres de creación plástica y literaria:
Mural colectivo y grabado con unisel**

**Ma. Concepción Cabrera Jiménez
Carmen Ruiz Nakasone
Roberto Pulido Ochoa**

México es un pueblo de muchas voces. Algunas son susurros dichos al oído; otras, vientos que se arremolinan; unas más, son marejadas que irrumpen con su fuerza que nace del corazón de la tierra. Pero todas ellas conviven en el mar de la interculturalidad. Cada una desde su lugar da cuenta de su lengua y su lenguaje, que en forma de palabra –oral o escrita– ha venido acumulando a lo largo del tiempo. Las voces se representan socialmente mediante sus usos y costumbres, sus rituales y tradiciones, sus formas de ser y de pensar; desde la particularidad de construir cada día un mundo en el que aún se sientan representadas, en participación con los otros que son ellos mismos; no desde un afuera, sino desde un adentro, que es lo que le da sentido y razón a la comunidad, a las comunidades, a ser pueblo.

Esas muchas voces son todas aquellas etnias que viven en nuestro país, a quienes debemos tanto, pues ellas han sido las originarias; las que hoy en día aún enseñan acerca de nuestra historia, sobre el cuidado de la naturaleza, las formas adecuadas de ser gobierno, las formas de convivencia, el reconocimiento a la diversidad cultural, el sentido del respeto, la tolerancia, la humildad y la responsabilidad. Todos estos ámbitos considerados como ejes para continuar la construcción de nuevas identidades y para fortalecer las existentes.

Por tales motivos, queremos compartir algunas de las estrategias que aportan herramientas pedagógicas a los profesores para recuperar y difundir la riqueza cultural de nuestros pueblos.

¿Cómo dar cuenta de esta riqueza cultural y divulgarla?

Para ello, hemos diseñado dos talleres, el primero relacionado con la elaboración de un mural colectivo, y el segundo con la creación de un gra-

Para practicar





Los murales expresan pensamientos e ideales de una época de fuertes cambios en la historia

bado en bajo-relieve. La finalidad de ambos es promover el acercamiento de estas manifestaciones artísticas entre los profesores y los niños, vincularlas con los procesos de lectura y escritura, y generar un reencuentro desde las aulas con la cultura indígena de nuestro país.

Para este propósito, elegimos el libro *La muerte pies ligeros*, con textos de Natalia Toledo e ilustraciones de Francisco Toledo. El libro representa una oportunidad importante para acercar a los niños a la narración, para que éstos se reconozcan en el vasto mundo oral de sus culturas. *La muerte pies ligeros* es una alegoría de los pueblos originarios del estado de Oaxaca, pero también representa al universo simbólico de todas las culturas y los pueblos de nuestro país.

A continuación presentamos las actividades que conforman los talleres “Mural colectivo” y “Grabado con unícel”.

TALLER: “MURAL COLECTIVO”

La existencia de la pintura mural se remonta a los principios del hombre, cuando éste realizaba sus primeras expresiones artísticas en los muros de cuevas o en abrigos rocosos que les servían de protección. En estos espacios, los primeros hombres dejaron huella de su concepción del mundo, de las cosas y de los elementos que formaron parte de su entorno.

Los murales expresan pensamientos e ideales de una época de fuertes cambios en la historia, por ejemplo, la posrevolución, en este tipo de pintura se vuelcan las expresiones en pisos, muros, bóvedas, techos, cúpulas, fachadas, plazas o corredores.

Propósito:

Recuperar, a través de la plástica y la narrativa, los mitos y leyendas que pertenecen a la cosmogonía cultural de las diferentes comunidades de los participantes.

Duración:

Aproximadamente cuatro horas.

Espacios:

Muros o paredes amplias en espacios interiores o al aire libre.

Materiales:

- 1.50 m de papel *kraft* por equipo.
- 1 litro de pintura vinílica de los siguientes colores: rojo carmesí, azul rey, amarillo medio, blanco y negro.
- 1 brocha de 1 pulgada de ancho para cada participante.
- 1 rollo de cinta canela.
- 10 platos hondos de unicel.
- 1 paquete de plumones *acuacolor* por equipo.
- 10 hojas blancas por participante.
- 1 cubeta con agua.
- 1 jerga o trapitos para limpiar brochas.



Desarrollo:

Se podrá pintar directamente en la pared, si se permite, o en el papel *kraft* pegado al muro.

Se comentará sobre la combinación de colores: cómo se obtienen tonos y colores secundarios a partir de los básicos.

Se tratará de que los participantes realicen una pintura de grandes dimensiones, ya sea para decorar un muro, o en el papel *kraft*, para imitar la pared. Después, los participantes exhibirán el cartel en otros espacios. Compartirán sus saberes y sus habilidades con los demás compañeros.

Se tratará de que los participantes realicen una pintura de grandes dimensiones, ya sea para decorar un muro, o en el papel kraft, para imitar la pared



Pasos a seguir:

1. Se organiza el grupo en equipos.
2. En equipo, se hace la lectura del libro *La muerte pies ligeros*, así como la observación de las imágenes del pintor Francisco Toledo.
3. Se realizan comentarios acerca de la historia del libro.
4. Se compartirán creencias, mitos y leyendas de la comunidad respecto a la vida y la muerte.
5. Con dichas experiencias, se elabora una historia entre los integrantes del equipo que considere los elementos más importantes y coincidentes de las distintas anécdotas que cada uno expuso.





6. A partir de la confluencia de las distintas historias se traza un diseño gráfico, en pequeño, del mural propuesto.
7. El diseño aprobado por el equipo se plasma en el papel *kraft*.
8. El equipo realiza la pintura del mural.
9. Uno de los miembros del equipo escribe la historia.
10. Una vez concluidos, los murales se presentan ante los demás equipos. Simultáneamente se lee la historia escrita de cada mural.
11. Se organiza una exposición de murales e historias en la escuela y/o comunidad.

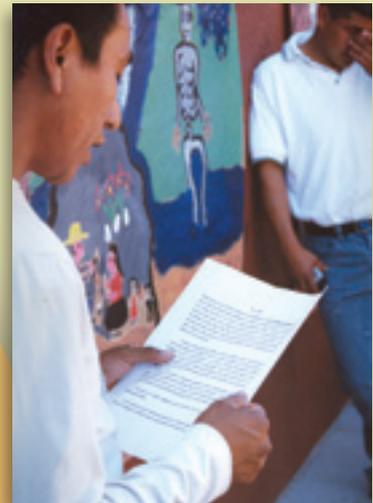
TALLER “GRABADO CON UNICEL”

El relieve es la forma más antigua de grabado, su producción se remonta a las xilografías chinas, que datan del siglo VIII. La xilografía aparece en Europa hacia el siglo XV.

El grabado de relieve consiste en crear una imagen en papel a partir de una superficie elevada de la plancha o matriz. El artista dibuja en la plancha y retira las áreas que no forman parte de la imagen. Estas áreas son espacios alrededor de los cuales veremos la imagen, es decir, son los negativos de ésta. La plancha se entinta y se extiende sobre un pliego de papel. El artista presionará el papel con su propia mano, o podrá pasarlo por una prensa de impresión. La imagen reproducida en el papel es como el reflejo de la forma que hay en la plancha.

El grabado en bajo-relieve consiste en crear una imagen en papel a partir del negativo de un diseño. El artista dibuja en la plancha y retira las áreas que forman parte de la imagen. Estas áreas son el contorno o líneas que definen la figura, es decir, son el positivo de la imagen.

Este grabado con implementos sencillos permitirá a los participantes (maestros, niñas y niños) incursio-



nar en una técnica plástica muy valorada en el mundo del arte. En México, tenemos varios artistas reconocidos. José Guadalupe Posada es uno de los grandes artistas de nuestro país; durante su etapa de aprendizaje trabajó cerca de un grabador también muy reconocido en su tiempo: Manuel Manilla, cuya influencia es notoria en su obra. Posada es valorado mundialmente, ya que ningún grabador antes que él había captado con tanto acierto la manera de ser y pensar de los mexicanos. Entre sus calaveras más conocidas está *La Catrina*, quien se lo llevó a él, el 20 de enero de 1913, con lo cual dejó un hueco enorme en la ilustración de impresos para el pueblo.

Propósito:

Generar una forma sencilla y novedosa de ilustrar un libro para compartir esas creaciones con el grupo.

Duración:

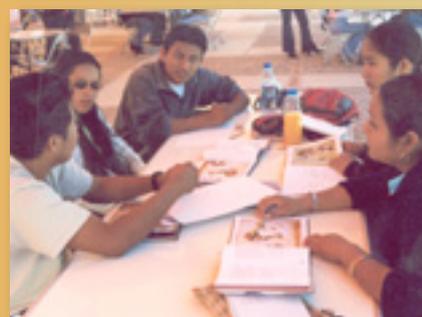
Cuatro horas.

Espacios:

Aula o cualquier espacio con mesas y sillas.

Materiales:

- Placas de unícel de 20 cm x 20 cm y 1.5 cm o 2 cm de espesor. Una placa por participante.
- ¼ de litro de pintura vinílica de los siguientes colores: azul rey, rojo carmesí, amarillo medio, blanco y negro.
- Pintura de esmalte café, o de cualquier color, rebajada con tñer.
- Rodillos o brochas de media pulgada. Una para cada participante.
- Platos desechables extendidos para distribuir la pintura más fácilmente, sobre todo si se utilizan rodillos.
- Godetes pequeños de plástico, gruesos, que soporten el tñer.
- Palitos con punta para dibujar con el esmalte y el tñer.
- 1 metro de papel *kraft*.



Desarrollo de la estrategia

El grabado rústico que se propone es una estrategia con la cual se experimenta el proceso de grabado de relieve. Consiste en elaborar un dibujo previamente diseñado en papel, sobre una placa de unícel, utilizando, ya sea un pincel o un palito, y la pintura de esmalte (se aconseja la pintura café).

Al pasar el pincel o el palito con la pintura de esmalte sobre el unícel, éste es consumido o “comido”, por lo que se crean espacios alrededor de los cuales veremos la imagen invertida en forma de placa, igual que cuando se mira a través de un espejo.

Una vez realizada la imagen sobre la placa de unícel, se le pone pintura vinílica a la placa y se presiona sobre la hoja del libro que se va a ilustrar.

Cada participante elabora una placa y después de usarla la intercambia con otros compañeros para obtener diferentes ilustraciones.

Pasos a seguir:

1. Se realiza la lectura en voz alta del libro *La muerte pies ligeros*.
2. Se comparten mitos, leyendas, poemas y cuentos de sus regiones, relacionados con la vida y la muerte.
3. Cada participante escribe su propio texto.
4. Se elabora un libro rústico con el papel kraft.
5. Se arma un diseño para decidir en qué parte del libro irá el texto, en qué parte la ilustración, el título, las páginas legales, etcétera.
6. Se escribe el texto en el libro.



7. Se realiza el diseño de la ilustración en papel.
8. Se dibuja con papel calca a la placa de unícel, si es necesario.
9. Se repasan las líneas del dibujo con un palito mojado con pintura de esmalte, diluida con el tiner.
10. Se unta con un rodillo o una brocha la pintura vinílica del color elegido sobre el unícel, sin rellenar con pintura las líneas carcomidas por el esmalte.
11. Se coloca (presiona) la placa de unícel con el grabado sobre la hoja del libro para que se imprima la imagen.
12. Se deja secar.
13. Se intercambian placas con otros compañeros, para continuar ilustrando su libro.
14. Se elabora la portada con recortes de papel de diferentes colores o diversos materiales.
15. Se socializan las producciones.
16. Se organiza una exposición de libros rústicos.

Nota: Los talleres se llevaron a cabo con la participación de estudiantes de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural, Oaxaca (ENBIO).