

# ENTRE MAESTR@S

**Prácticas de redacción  
a partir de la lengua oral y escrita**

*Juana Ma. Méndez Pineda*

*Fernando Mendoza Saucedo*

**La mirada que guarda mi memoria.  
De mi paso por la escuela de la montaña**

*Fidel Garrido Martínez*

**Escribir en las lenguas indígenas**

*María Soledad Pérez López*

**Construyendo la Redlee Oaxaca:  
una alternativa para la formación  
de lectores y productores de  
textos desde y para las escuelas  
y sus comunidades**

*Vicenta Guerra de la Cruz*

*María Esther Garibay Calderón*

*Patricia Bolaños Ventura*

*Carmen Ruiz Nakasone*



# 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**

Sylvia Ortega Salazar

### **Rectora**

Aurora Elizondo Huerta

### **Secretaria Académica**

Manuel Montoya Bencomo

### **Secretario Administrativo**

Adrián Castelán Cedillo

### **Director de Planeación**

Mario Villa Mateos

### **Director de Servicios Jurídicos**

Fernando Velázquez Merlo

### **Director de Biblioteca y Apoyo Académico**

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

### **Director de Unidades UPN**

Juan Manuel Delgado Reynoso

### **Director de Difusión y Extensión Universitaria**

#### *Coordinadores de Área Académica:*

María Adelina Castañeda Salgado

#### **1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión**

Alicia Gabriela Ávila Storer

#### **2. Diversidad e Interculturalidad**

Cuauhtémoc Gerardo Pérez López

#### **3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes**

Verónica Hoyos Aguilar

#### **4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos**

Eva Francisca Rautenberg Pettersen

#### **5. Teoría Pedagógica y Formación Docente**

## **CONSEJO EDITORIAL**

### **Director**

Roberto I. Pulido Ochoa

rpulido@upn.mx

### **Asistente de dirección**

Jorge Alberto Chona Portillo

Patricia Ruiz Nakasone

### **Consejo Editorial**

Rigoberto González Nicolás

Angélica Jiménez Robles

Eloísa Gutiérrez Santiago

Adán Jiménez Aquino

Yolanda de la Garza de Lara

Carlos Anaya Rosique

Carmen Ruiz Nakasone

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)

Liliana Ochoa (Argentina)

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

Jesús R. Anaya Rosique

Santos Cortés Castro

María de los Ángeles Huerta Alvarado

Juan Manuel Rendón E.

### **Diseño gráfico original y portada**

Margarita Morales Sánchez

### **Diseño de encarte, y diagramación**

Mayela Crisóstomo Alcántara

### **Formación**

María Eugenia Hernández Arriola

Mayela Crisóstomo Alcántara

### **Traducción**

*Resúmenes:* César Makhoulouf Akl

### **Corrección de estilo**

Armando Ruiz Contreras

**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](http://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

Prácticas de redacción a partir de la lengua oral y escrita

6

*Juana Ma. Méndez Pineda*  
*Fernando Mendoza Saucedo*



Indagando en Ixtepeji

16

*Olimpia Olivera Santiago*

La mirada que guarda mi memoria.  
De mi paso por la escuela de la montaña

30

*Fidel Garrido Martínez*

Quiero decir mi discurso

38

*Teodora Olimpia González Basurto*



## DESDE LOS MESABANCOS

A escribir se ha dicho

50

*María Elena Contreras Pitones*



## PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

Escribir en las lenguas indígenas

52

*María Soledad Pérez López*

La escritura, un proceso complejo

62

*Gabriela Ynclán*

## ENCUENTARIO

El mono que quiso ser escritor satírico

74

*Augusto Monterroso*





## HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Cuando los maestros se reúnen a escribir

*Cecilia Adriana Tanoni*

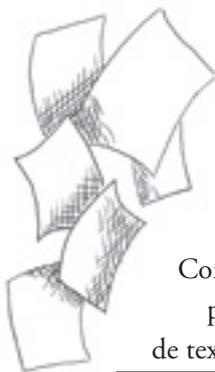
76

## PARA LA BIBLIOTECA

La maleta de mi padre

*Jesús Arriaga Morales*

84



## REDES

Construyendo la Redlee Oaxaca: una alternativa  
para la formación de lectores y productores  
de textos desde y para las escuelas y sus comunidades

*Vicenta Guerra de la Cruz*

*María Esther Garibay Calderón*

*Patricia Bolaños Ventura*

*Carmen Ruiz Nakasone*

86

## CARTAS DEL LECTOR

*Irma Gómez Rosales*

95

## NORMAS DE ARBITRAJE

96



## PARA PRACTICAR

La escritura, un proceso de aprendizaje colectivo

*Elizabeth Camacho González*

# EDITORIAL

**L**a lectura y la escritura son inseparables, pretender separarlas es desconocer los vaivenes que se establecen entre ellas. Ambas forman parte de la lengua escrita. En el presente número de la revista *Entre Maestr@s*, queremos invitar al lector a que reflexionemos en torno a la escritura, sus contextos y su complejidad.

En el acto de escribir el autor plasma su mirada, su concepción de mundo, su perspectiva de la realidad. Muchas veces, cuando se escribe por indicación de otros se elimina la imaginación y la voluntad de escribir, se cae en la obligación y se coarta la libertad. No existe ni fórmula milagrosa ni receta mágica para escribir; la magia está en cada uno, habrá que descubrirla, y para ello sólo se requiere algo que está en cada aspirante a escritor: la imaginación, el amor a las palabras, el impulso creativo, el deseo, la diligencia y la dedicación o disciplina.

Pero escribir no es fácil, y menos para un niño. Supone, entre otras cosas, habilidad manual, concentración, claridad de ideas, voluntad y constancia, además de un tiempo y un lugar adecuado. Sin embargo, como docentes sabemos que una vez superada esta situación, a la mayoría les gusta escribir.

*La escritura es un proceso complejo* –dice Gaby Inclán– para trabajarla en la escuela con nuestros alumnos es fundamental conocer los momentos que la conforman y ser capaces de guiar a los estudiantes proporcionándoles el andamiaje adecuado. Y aunque el artículo se refiere a la enseñanza secundaria, las reflexiones y propuestas dan cuenta del proceso de escritura en toda la educación básica. ¿A qué dilemas se enfrenta un maestro en un contexto rural, cuando realiza la tarea de enseñar a leer y escribir en el primer grado de primaria? Es la experiencia que narra Fidel Garrido, cuando además incorpora a un niño con dificultades de aprendizaje. Trabajar a través de proyectos de aula es dar la voz a los niños, es incorporar sus interrogantes y mundo de significaciones para generar procesos de indagación, de movilizar conocimientos y poner en práctica nuestros saberes; es la propuesta de Olimpia Olivera cuando se refiere a *Investigando en Ixtepeji*. La escritura es un proceso y un acto de libertad, así lo plantea Olimpia González cuando narra los avatares que ella y su alumna de secundaria vivieron entre borradores y comentarios, el esfuerzo de expresar ideas, la conveniencia de tomar

decisiones conjuntas y enfrentar las prohibiciones y amenazas de las autoridades escolares, por el sólo hecho de empeñarse en decir el discurso que habían producido para un Certamen de Oratoria en el Distrito Federal.

La posibilidad de escribir y descifrar lo escrito en una lengua no es simple, requiere de una convencionalidad. Soledad Pérez en *Escribir en las lenguas indígenas*, da cuenta del caso del náhuatl, cuando menciona la importancia de los compromisos con la historia que tienen lugar en las decisiones para dotar de una convención ortográfica a una lengua, proceso en el que se encuentran las lenguas originarias de nuestro país.

*Cuando los maestros se reúnen a escribir* es la descripción breve de un proyecto desarrollado entre 2007 y 2008, en 15 provincias de Argentina. Para Adriana Tanoni este escrito es una reflexión acerca de los escritos de los docentes y de la escuela como ámbito para que los docentes escriban su saber pedagógico; es una propuesta que alienta otras prácticas de escritura, de formación e indagación. En esta perspectiva, Juana Méndez y Fernando Mendoza nos presentan un estudio de corte cualitativo que analiza cómo se relacionan las prácticas comunicativas orales y escritas que llevan a cabo asesores y estudiantes dentro del aula. En y desde sus aulas –en su mayoría rurales– docentes oaxaqueños relatan en *Construyendo la Redlee, Oaxaca* la forma en que han decidido organizarse para promover la formación de lectores y productores de textos entre maestros, alumnos y padres de familia como una alternativa para afrontar algunas de las necesidades educativas que se viven en las comunidades donde laboran.

Para finalizar, invitamos a los lectores y a todos los profesionales relacionados con la educación a que envíen sus artículos a la redacción de la revista, a fin de publicar sus experiencias docentes y/o trabajos de investigación, y con ello mantener el diálogo *Entre maestr@s* –iniciado hace ya algunos años–, y contribuir en la construcción de una cultura educativa, diversa, incluyente, propositiva y democrática. @

Roberto I. Pulido Ochoa  
rpulido@upn.mx

# Prácticas de redacción a partir de la lengua oral y escrita

*Juana Ma. Méndez Pineda\**

*Fernando Mendoza Saucedo\**

jm\_mendez@hotmail.com

mendozasf@hotmail.com

## I. INTRODUCCIÓN

**L**a escritura como objeto de estudio en la investigación ha sido abordada desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas debido a la complejidad que caracteriza su naturaleza. La cultura occidental privilegia el dominio de la escritura como una forma de facilitar el acceso a otros conocimientos, por lo que su aprendizaje en los primeros años de la educación formal se convierte en un objetivo a lograr.

Esta importancia que se concede a la enseñanza de la lengua escrita en la educación básica ha concentrado la atención de muchos investigadores, una gran cantidad de trabajos en esta área se enfocan hacia el estudio de la adquisición de la lengua escrita y a las dificultades que en este proceso se enfrentan. Detrás de este interés pareciera haber la concepción de que se aprende a leer y a escribir de una vez y para siempre; es decir, que la persona que se considera alfabetizada utilizará este conocimiento como una herramienta que le permitirá acceder a otros contenidos, fundamentalmente académicos, a lo largo de su escolaridad.

Sin embargo, otro tipo de trabajos (como el que aquí se presenta) han puesto en evidencia que ser alfabetizado o no serlo tiene que ver con las características y exigencias del contexto social en el cual se producen las prácticas de lectura y escritura. En esta investigación se muestra lo que significa ser alfabetizado en un contexto académico como lo es la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional; y da cuenta de los procesos que viven los estudiantes de la Licenciatura en Educación Plan '94 para llegar a "escribir como académicos". El estudio responde a la pregunta, ¿cómo elaboran sus textos los estudiantes de la Licenciatura en Educación Plan '94 de la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional?

---

\* Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 241 San Luis Potosí, SLP.

## II. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Esta investigación se inscribe en lo que D. Hicks (1996) ha llamado los estudios socioculturales del lenguaje y la alfabetización, donde se propone establecer una relación entre el lenguaje oral y escrito ubicados en contextos sociales de uso particular. Este modelo ubica la cultura escrita como práctica social (Kalman, 2008). Kalman (2008:115) señala citando a Freebody que “este corpus de trabajo ha contribuido a nuestro entendimiento a través de la documentación detallada de cómo se logra y valora la cultura escrita, y cómo se inserta en las comunidades y su lenguaje”.

En la actualidad los investigadores reconocen fundamentalmente dos tendencias en el estudio de la escritura: la cognitiva y la socioconstructivista. La perspectiva cognitiva tiene una concepción más bien psicológica y que se interesa por analizar los procesos mentales internos que desarrolla un escritor y que le permiten manifestar habilidades o competencias adecuadas al tipo de texto producido.

Esta visión considera el problema de escritura como procesos de pensamiento y busca establecer su universalidad y generalidad independientemente de los contextos donde se desarrollan las prácticas específicas. También enfatiza las invariantes del proceso al margen de las situaciones de su producción y de sus usos y gran parte de la investigación se ha dirigido a ubicarlas.

Otra de las características de la concepción cognitiva en su vertiente derivada de la teoría psicogenética de Piaget, es considerar el aprendizaje de la lengua escrita como un proceso en el que pueden distinguirse etapas universales por las que el sujeto va desarrollando sus aprendizajes de manera natural, en este sentido, el docente o el adulto sólo deberá establecer condiciones propicias para desarrollar su conocimiento.

La investigación desarrollada bajo la perspectiva cognitiva representó un avance significativo en las reflexiones respecto a la naturaleza de la lengua escrita, nos permitió conocer más de los procesos que desarrollan los sujetos involucrados en actividades de lectura y escritura en su interacción con los textos, nos permitió también

A través de un estudio de corte cualitativo se analiza cómo se relacionan las prácticas comunicativas orales y escritas que llevan a cabo asesores y estudiantes dentro del aula con la elaboración de textos académicos que producen los alumnos como parte de su proceso de formación como licenciados en Educación. El propósito es describir los procesos sociales a partir de los cuales se elabora el texto académico en la Unidad 241 de la UPN.

*Palabras clave:* prácticas comunicativas orales y escritas, producción de textos académicos, proceso de formación, procesos sociales.



The purpose of this paper is to describe the social processes which are the starting point for producing academic texts in Unit # 24 of the National Pedagogical University. Through a qualitative study, an analysis is made of how oral and written communicative practices realized by consultant teachers and students in the classroom are related to the writing of academic texts by students as part of their training process for obtaining a degree in Education.

concebir al sujeto como un constructor activo en lugar de un receptor pasivo y, por consiguiente, nos llevó a modificar las formas de enseñanza tradicionales de la escritura y la lectura en el sentido de proporcionar experiencias de alfabetización más significativas y variadas para los alumnos.

Sin embargo, la noción de procesos universales, y por tanto independientes de los contextos, que sustenta esta visión ha impedido considerar las diferencias entre las formas de pensar y actuar de las personas como pertenecientes a grupos sociales y culturales específicos y al priorizar el desarrollo individual, espontáneo y natural del conocimiento, desestima el papel del maestro o de los adultos en la conducción del aprendizaje.

Por su parte, la visión socioconstructivista tiene como fundamento teórico la concepción de que el conocimiento se construye en la interacción que se da entre las personas, por lo que el conocimiento de la escritura es social y cultural por naturaleza; en este sentido, se interesa por la diversidad de las prácticas que desarrollan los escritores en contextos específicos. Una de las implicaciones de este enfoque es que se desvía la mirada del sujeto escritor hacia la situación en que se encuentra situado.

La perspectiva socioconstructivista se ha desarrollado fundamentalmente a partir de los trabajos de L. Vigotsky acerca de la naturaleza del conocimiento y ha sido ampliada por autores como S. Scribner y M. Cole (1981), P. Bizell (1982), M. Cole (1989,1993), A. Dyson (1991) y G. Hull (1993), para quienes el conocimiento es construido socialmente y

ubican a la lectura y la escritura como procesos psicológicos superiores que requieren la autorregulación voluntaria, la realización consciente y el uso de signos para la mediación. Este aprendizaje se da primero en un plano interpsicológico y posteriormente pasa a ser intrapsicológico. La investigación elaborada a partir de estos principios se ha enfocado en analizar cómo se desarrollan las prácticas de escritura en diferentes contextos sociales (Anne Dyson, 1989; 1991, S. Reder 1994).

Esta perspectiva en el estudio de la lengua escrita ha favorecido entender la importancia que tiene la interacción social, la cultura y el contenido en los aprendizajes y usos de la lengua escrita. También nos ha permitido ver las dificultades en su ejecución como práctica comunicativa que puede tener sentido para quienes las producen y considerar que, como docentes, necesitamos analizar la naturaleza de esos significados para comprender la naturaleza de las dificultades. Esto evidentemente tendrá importantes consecuencias para resignificar el papel del docente en la enseñanza de este conocimiento.

Las dos posiciones respecto al estudio de la escritura: la cognitiva y la socioconstructivista, han tratado de integrarse con la idea de no fragmentar el objeto de estudio y considerarlo en todas sus dimensiones. P. Bizell (1982) plantea que es posible “ampliar” una teoría “internamente dirigida” (enfoque cognitivo) con una “externamente dirigida” (enfoque socioconstructivista), ubicando que los procesos cognitivos se dan en contextos sociales, por lo que los estudios sobre la redacción

deberían enfocarse a las prácticas y a partir de ellos conocer no sólo los procesos sino también los contenidos. Con este mismo propósito G. Hull y M. Rose (1989) proponen que los investigadores se esfuercen en una comprensión socio-cognitiva del problema de la escritura, entendiendo lo cognitivo a la luz de los aspectos históricos y sociales que intervienen en su producción.

D. Bloome y J. Green (1984) proponen reformular el concepto de contexto como una forma de acercarse a esta integración, esto en el sentido de que considerando un texto dado, el escenario del lenguaje que incluye dónde se da, por quién y para quién se produce, modifica el escenario mental en términos de qué esquemas accesa el lector.

D. Brandt (1992), por su parte, pone la atención en el método, mismo que puede ser el medio de articular los aspectos cognitivos y culturales de la escritura, considera que la etnometodología puede proporcionar esta posibilidad pues se enfoca a los procesos mismos, los cuales involucran los aspectos de razonamiento intersubjetivos y está de acuerdo con la visión cognitiva en su aproximación a las acciones sociales como significantes subjetivos para los sujetos.

En el presente trabajo se aborda el problema planteado desde una posición integradora, considerando que el nivel de lengua escrita que nos ocupa es el de la redacción, entendida ésta como un conjunto de procesos que involucra, por un lado, la acción del sujeto en un nivel intelectual, la cual se desarrolla a partir de la estructuración que hace el sujeto de la comunidad discursiva específica en que

se ubica su tarea de escritor y que le permite tomar decisiones respecto a sus acciones de escritura. Pero que además considera que el contexto en el que se produce el texto escrito es muy importante y, de hecho, es la fuente donde se gestan los procesos que después llegan a ser internalizados (en el sentido vigotskiano). Además también se plantea la redacción en un uso especializado que está referido a la producción de escritos académicos en un contexto de formación universitaria.

### III. ASPECTOS METODOLÓGICOS

La investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo a través de un estudio etnográfico con un grupo de licenciatura del Plan '94 en la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional. El estudio se realizó a través de dos semestres, las primeras observaciones abarcaron 17 sesiones en diferentes horarios para poder tener registros de observación de lo que sucedía en el aula (tanto de lo que se decía como de lo que se hacía), en los cuatro cursos que el grupo llevó durante el 2º semestre de la licenciatura. Durante el 3er semestre se observaron 32 sesiones en dos de los cursos de la licenciatura: “Escuela, comunidad y cultura en San Luis Potosí” y “La enseñanza de la lengua en la escuela primaria”.

Además de las observaciones en el aula se realizaron observaciones en otros espacios donde se produjeron eventos de escritura, entrevistas a sujetos clave y recuperación de producciones escritas de los estudiantes. Estos procedimientos

l y escritura

nos permitieron obtener un panorama completo de la comunidad del aula, conocer las formas concretas de interacción y su inserción en la vida social que se desarrolla al interior del salón de clases. La etnografía de la comunicación nos dio la posibilidad de ver el aula como una comunidad lingüística y comunicativa, comprender lo que significa ser alfabetizado en ella y lo que se requiere para ser un participante exitoso en las actividades instruccionales del aula.

Para el análisis de la información, en un primer momento se planteó el análisis sociocognitivo de eventos de escritura que permitiera identificar qué estrategias utilizan los estudiantes para desarrollar sus trabajos escritos en el contexto particular de la UPN y ubicar las fuentes de dichas estrategias en relación con sus vivencias como maestros y estudiantes, así como el sentido que le dan a sus acciones.

Como primer acercamiento a este análisis se procedió a realizar una taxonomía de los usos de escritura en el contexto académico. Además, se trató de ubicar el producto escrito y las estrategias utilizadas para su elaboración, del mismo modo lo que los estudiantes piensan acerca de lo que hacen en un contexto social, buscando siempre los sentidos, tanto personales como sociales, y triangulando la información de lo que dicen al buscar las huellas de esto en sus productos y lo que se dice y hace en el aula. Siguiendo este esquema se analizaron los diferentes tipos de escritos detectados a través de las observaciones en el aula, en cada uno de

los cuatro sujetos seleccionados para la investigación.

Con todos estos acercamientos al proceso de análisis, nos dimos cuenta de que de aun en un evento de producción de un texto en equipo, que pudo ser observado de manera directa, lo que los profesores hacen al describir lo que están haciendo, sea en el mismo momento de la escritura o posterior a ella, es lo que piensan de lo que hacen, que estos pensamientos son generados en las situaciones sociales donde los actos de escritura se originan, y que las estrategias reportadas verbalmente y manifestadas en los escritos también surgen en ese ámbito social, pues lo que se hace en clase con los textos es lo que los estudiantes hacen por escrito. Por tanto, más que estrategias cognitivas encontramos estrategias sociocognitivas desarrolladas a partir de la experiencia social con la escritura.

Por lo que se fue encontrando en los datos, consideramos que el proceso no se inicia en el momento de sentarse a escribir, sino que, en el caso de los escritos académicos, se inicia mucho antes y se desencadena a partir de que al estudiante se le pide que elabore un trabajo por escrito. En algunos casos los asesores dan algunas indicaciones para su elaboración, mismas que son interpretadas por los alumnos y consideradas junto con otros elementos que han obtenido a lo largo de su experiencia escolar y sus relaciones con la lengua escrita. Con este nuevo enfoque de la investigación se procedió a realizar el análisis de los eventos comunicativos en el aula tomando en cuenta el esquema de Hymes (1977). Se procedió entonces a ubicar los eventos comunicativos contenidos en los registros, considerando un evento como las

**El tratamiento de los textos en la clase no permite a los estudiantes desarrollar formas de análisis de las lecturas que hacen, pues en las sesiones de asesoría lo que hacen es repetir lo que dicen los textos y pocas veces hay espacios para relacionar lo que se lee con lo que sucede en su realidad cotidiana**

interacciones comunicativas que se dan alrededor de un asunto o tema y donde es posible distinguir también episodios o momentos de la interacción.

#### IV. ALGUNOS RESULTADOS

*a)* Respecto a las prácticas comunicativas podemos decir que los intercambios que predominaron fueron los que se llevaron a cabo entre asesor-estudiantes, donde el asesor era quien dirigía y controlaba las participaciones. Esta forma de interacción se repite una y otra vez y, de hecho, constituye la típica estructura IRE (Iniciación-Respuesta-Evaluación) de interacción en la clase señalada por Mehan (1979). Tiene como función principal regular las participaciones que en el contexto de esta universidad los asesores consideran como una de sus funciones principales. El

tener siempre disponible el turno de habla permite tanto moderar las participaciones como capturar la atención del grupo, pero al mismo tiempo implica colocarse en una posición de poder y control de las interacciones al centralizar el otorgamiento de los turnos de habla.

*b)* El tratamiento que se hace de los textos en la clase, en su mayor parte, va encaminada a repetir la información del texto base, a ejemplificarla, a parafrasearla y a indagar sobre problemáticas específicas. Es verdad que también hay algunas ocasiones donde los estudiantes participan opinando, argumentando, comentando, buscando información o incluso bromeando; pero estas ocasiones son escasas y limitadas en su expresión por el contexto de la clase que no favorece este tipo de intervenciones y privilegia las que van en



el sentido de recrear la información de los textos base. No es de extrañar que esto se refleje en los escritos de los estudiantes, sobre todo en el ensayo que es el tipo de trabajo más solicitado por los asesores y que tiene la característica de ser un texto argumentativo donde la discusión de esas ideas es el punto central; y no lo es si consideramos que lo que se hace en el espacio social es lo que se hace luego en el espacio individual.

Con base en lo anterior, podemos considerar que si no se construye una forma diferente de aprender en el aula, una forma de aprender donde el estudiante pueda desarrollar su pensamiento autónomo a partir de participar en relaciones que propicien esa autonomía intelectual; entonces, lo más probable es que en sus trabajos escritos continúen dependiendo de los autores o de sus profesores, pues así han aprendido que se escribe en el ámbito académico.

Si en el lugar donde se conciben los textos (el contexto social donde se ubica el trabajo con los textos escritos) no hay lugar para la creación, el resultado serán textos donde sólo se repita una y otra vez lo que dicen otros, y no lo que el autor quiere o quisiera decir.

Utilizando una metáfora: si el telar donde se tejen los hilos que darán lugar a un tapiz de intertextualidad se ajusta a un modelo único y no permite al tejedor organizar a su manera los hilos, el producto serán meras copias sin posibilidad de expresar y de crear algo diferente.

c) Si se considera que los apuntes de clase, las láminas, las notas para apoyar la exposición, las anotaciones en

el pizarrón e incluso las fichas, son reproducciones de otros textos, de los textos que se toman como base para el aprendizaje; sólo quedan los trabajos finales de unidad como las producciones personales que los alumnos elaboraron durante el tercer semestre.

Estas prácticas de reproducción utilizadas en la mayoría de los textos producidos por los alumnos probablemente tenga también una importante repercusión en la forma en que luego elaboran trabajos más formales como los ensayos, donde incluso algunos alumnos toman como base sus fichas o apuntes para desarrollar sus textos. Como además estas prácticas son aceptadas por los asesores puede ser que a los estudiantes les cueste trabajo desprenderse de ellas en los trabajos donde se les pide que desarrollen más sus ideas personales.

En relación con la forma en que se abordan los textos en la clase se puede decir, con base en lo observado, que las prácticas más utilizadas son el parafraseo, las citas textuales, los resúmenes orales, el complemento de la información y, sobre todo, el uso de láminas donde las citas textuales se manifiestan constantemente. Destaca también que las interpretaciones son hechas fundamentalmente por los asesores, quienes las introducen en la clase como las concepciones que deben prevalecer.

El tratamiento de los textos en la clase no permite a los estudiantes desarrollar formas de análisis de las lecturas que hacen, pues en las sesiones de asesoría lo que hacen es repetir lo que dicen los textos y pocas veces hay espacios para relacionar lo que se lee con lo que sucede en su realidad cotidiana. De esta forma, al elaborar sus propios textos se recurre a estrategias similares a las utilizadas en la presentación oral de la clase.



d) El texto académico en este contexto se constituye a partir de un complejo proceso de producción donde las estrategias utilizadas para su elaboración se encuentran ancladas fuertemente entre el texto base de la lectura, lo que se dice de él, los comentarios del maestro sobre éste y las indicaciones que los alumnos reciben acerca de la tarea asignada; es decir, en las formas de tratamiento de los textos que se hacen en la clase. Ahí se aprende que lo importante es recordar, repetir y considerar como válido lo que han escrito los autores que se revisan y/o la interpretación de los asesores. Los comentarios y exposiciones de los alumnos pasan una y otra vez por escrutinio del profesor. Por tanto, en los escritos académicos se respetan estos mismos principios.

## V. CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo desarrollado en esta investigación resulta una aportación hacia el estudio de la redacción desde una visión que busca las raíces

de lo escrito en las prácticas sociales y que rastrea esos orígenes a través de la observación de las prácticas comunicativas que se realizan alrededor de los textos escritos. Además sitúa el foco de la investigación en un tipo particular de productos: los textos académicos.

Llegar a una concepción diferente del proceso de redacción fue paulatino en este trabajo, los datos obtenidos durante las observaciones nos fueron mostrando que ser alfabetizado no es un aprendizaje que se logra de una vez y para siempre, y que en lo sucesivo se utilizará en diferentes áreas de la actividad escolar y académica; sino que se aprende a ser alfabetizado en cada situación donde los usos de la lengua escrita son paulatinamente determinados por los usuarios. Como el caso de los alumnos de la Unidad 241 de la UPN, que a pesar de que comparten exigencias generales del ámbito académico, en cada grupo observamos casos diferentes. Por tanto, la alfabetización puede ser definida como un

conjunto de prácticas sociales asociadas con sistemas simbólicos particulares y tecnologías específicas (Barton, 1994).

En la revisión y análisis que hicimos acerca de las posturas metodológicas que se han desarrollado en las investigaciones que toman como objeto de estudio la lengua escrita, encontramos que la postura integradora propuesta por autores como Bizell (1982), Bloome y Green (1984), Hull y Rose (1989) y Brandt (1992) es la que ofrece mayores elementos para poder acercarnos a la comprensión de la escritura; sin embargo, también observamos que estos autores hasta el momento han puesto mayor énfasis en el contenido de la escritura que en el proceso de escribir.

En esta investigación se planteó la necesidad de poner más atención al proceso de escritura (sin descuidar el contenido), esto implicó rastrear la historia de los textos en los contextos sociales donde los sujetos participan y que en el caso de los textos académicos se ubicó fundamentalmente en el aula. En este sentido se procedió a realizar un análisis simultáneo de actores, contexto y productos y de esta forma comprender el proceso de manera integrada, de hecho este procedimiento constituye la aportación metodológica del presente trabajo. Por ello, ahora estamos en la posibilidad de afirmar que una postura integradora que otorgue igual importancia a los aspectos del proceso de escribir y al contenido de lo que se escribe permite un mayor nivel de cercanía al objeto estudiado.

Las prácticas de enseñanza resultaron ser de fundamental importancia para la elaboración de los escritos académicos en los grupos observados. Al respecto es importante considerar que los hallazgos de otros investigadores (Cornejo Oviedo, 1991; Makhoulf, A. y Ramírez Dorantes, 1991; Rueda Beltrán,



M., Canales, A. y Hernández, H., 1996) han señalado que las prácticas de enseñanza en el nivel universitario tienen características que las ubican dentro de lo que se ha dado en llamar la escuela tradicional, en donde predominan actividades como el dictado, el verbalismo excesivo, la lectura comentada, un cierto clima de “simulación” y autoridad y responsabilidad de los procesos de clase centrados en el docente.

Sin embargo, como estos mismos autores plantean, es necesario que no se pierda de vista que hay posibilidades de acción en la postura individual o de pequeño grupo, aun en condiciones que pudieran considerarse extremadamente difíciles, por lo que con este trabajo esperamos contribuir a modificar las formas de enseñanza, en este caso de la lengua escrita, que predominan en nuestro país. Ya que además es necesario resaltar el hecho de que la redacción es un aspecto que no se atiende suficientemente en nuestras aulas de clase, mucho menos cuando el objeto de los cursos es otro; paradójicamente la lengua escrita resulta ser de vital importancia para poder alcanzar los propósitos educativos en cualquier área del conocimiento, así como para evaluar los aprendizajes alcanzados. @

**BIBLIOGRAFÍA**

- Barton, David, *Literacy. An Introduction to the ecology of written language*, De Blackwell, 1994.
- Bizzell, Patricia, "Cognition, Convention, and Certainty: what we need to know about writing", en *Pre-Text*, Vol. 3, 1982 (pp 213-243).
- Blomme, David y Judith Green, "Directions in the sociolinguistic study of reading", en Pearson P, David, *Handbook of Reading research*, Nueva York, Longman, 1984 (p. 395-425).
- Brandt, Deborah, "The cognitive as the social", en: *Written Communication*, Vol. 9, No. 3, Julio, 1992 (pp. 315-355).
- Cole, Michel, "Vygotsky and writing: reflections from a distant discipline", paper delivered at the Conference on College Composition and Communication, San Diego, abril 2, 1993.
- Dyson, H. A., "The case of the singing scientist; a performance perspective on the stages of school literacy", en *Written Communication*, Vol. 9, No. 1, 1992, 3-47.
- Hicks, Deborah (Ed.), *Discourse, learning, and schooling*, Nueva York, Cambridge University Press, 1996.
- Hull, Glynda y Mike Rose, Center for the study of writing. Technical Report "Rethinking remediation: Towards a social cognitive understanding of problematic reading and writing", en *Written Communication*, 1989, 6 (2).
- Hull, Glynda, "Hearing other voices: A critical Assessment of Popular Views on Literacy and Work", en *Harvard Educational Review*, Vol. 63 No. 1, Spring, 1993, pp. 20-49.
- Hymes, Dell H., *Foundations in Sociolinguistics*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1977.
- Kalman, J., *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 46, enero-abril / Janeiro-Abril 200, 2008, pp. 107-134.
- Makhlouf, A. y G., Ramírez Dorantes, "La comunicación en el salón de clases universitario", en: Rueda B. M. Delgado B., Campos H. (coords.), *El aula universitaria*, México, UNAM-CISE, 1991, pp. 85-99.
- Mehan, *Learning Lessons*, Vambdrige, MA, Harvard University Press, 1979.
- Rueda Beltrán, M.; A. Canales; M. Hernández, *Las prácticas pedagógicas en la universidad. Un testimonio*, 2ª ed., México, UNAM, 1996.

# Indagando en Ixtepeji

*Olimpia Olivera Santiago\**

**E**ntre montañas de pino y un arroyo triste, en la sierra Juárez de Oaxaca, muy cerca de Guelatao, se encuentra Santa Catarina Ixtepeji, dicen los abuelos que si la revolución no hubiera llegado hasta aquí, la iglesia resplandecería con su misa cubierta de flores, las mazorcas llenarían otra vez los patios, las bestias subirían y bajarían la avenida central y el ruido en los corrales no terminaría.

En Ixtepeji, por donde uno voltee se ve una casa abandonada. Las calles lucen vacías, silenciosas, como si todos hubieran desaparecido, pero luego se recuerda que la revolución fue hace mucho y que los pobladores habían vuelto y que el pueblo recupera la vida, sobre todo los lunes a las ocho de la mañana, cuando niños y niñas se preparan para ir a la escuela. Ya por las tardes se puede ver a los niños que regresan a las orillas del pueblo con un caballo y muchos borregos, o los puede uno mirar vendiendo frutas o pan de casa en casa.

Por ahora mis alumnos pasan sus días en Santa Catarina Ixtepeji, el pueblo de la Iglesia Grande. Ellos bajan o suben para llegar a la escuela que está en el centro, no siempre estuvo allí, es casi nueva, vienen al aula con su historia común y sus propias historias. En este contexto sabía que mi tarea consistiría en rescatar algo fuera de las murallas de la escuela, para que las cinco niñas y los 11 niños, mis alumnos, y yo encontráramos el sentido del paso del tiempo.<sup>1</sup>

---

\* Profesora de Educación Primaria, egresada del Centro Regional de Educación Normal (CRENO) en la ciudad de Oaxaca. 3 años de servicio.

<sup>1</sup> Jolibert (2001) había aportado ideas sobre proyectos como un buen comienzo, había que encontrar ahora ese tema que desatara la organización, la investigación, la lectura y producción de textos. Algo cercano pensé, algo de ellos, algo de historia. Y un buen día, las cosas empezaron a caminar.

## APRENDIZAJE EN CONTEXTO, LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE SANTA CATARINA IXTEPEJI

Mi práctica docente en diferentes escuelas y contextos me ha llevado a preguntarme: ¿por qué bostezan en la clase? ¿Por qué en las pruebas a los niños se les dificulta demostrar lo que han “aprendido”? ¿Por qué escriben poco? A la par de estas preguntas, sentía que la organización de las actividades era contraria a cierta naturaleza del aprendizaje, que iba en contracorriente del pensamiento y naturaleza de los niños, que algo andaba mal en esas cuatro horas y media de trabajo en el aula.

La escuela normal de donde recientemente egresé, la lectura de algunos textos, el diálogo con los maestros y mi experiencia previa como alumna, me han ayudado a construir la certeza de que el trabajo en el aula debía partir del contexto cultural de los niños, en el que se construye y manifiesta su mundo de significaciones,<sup>2</sup> pues estos saberes y modo de ser determinan el rumbo del trabajo en el aula y el tipo de relaciones que se establezcan allí. Cuando mi atención se enfocó en el trabajo docente con grupos multigrado, los textos sobre proyectos de aula (Hidalgo, 2000; Jolibert, 1998; Tannen, 2000), me permitieron reflexionar sobre la propuesta acerca de una metodología que permitiera dialogar entre los contenidos de las asignaturas del programa, con énfasis en una relación con sentido alrededor de la lectura y la escritura.

Con estas ideas inicié mis clases en la comunidad rural de Santa Catarina Ixtepeji, con un grupo de sexto grado. La escritura en el aula era parte del desarrollo de los temas, algunos de ellos se exponían, otros más se comentaban. Noté que aunque los niños se esmeraban en hacer sus textos, *“les daba pena mostrar sus escritos, primero, la mayoría no sabía cómo empezar o qué escribir, tapaban lo que escribían, lo escondían de sus propios compañeros”* (Diario).

<sup>2</sup> El mundo de significaciones es una noción que hace referencia a las posibilidades (saberes prácticos y actitudes; campo de certidumbres y estilos de conjeturar; competencia comunicativa y recursos narrativos) y a la intencionalidad (intereses, necesidades, expectativas culturales y exigencias cognoscitivas) manifiesta en el aprendizaje (Hidalgo, 2001).

El planteamiento de preguntas por parte de los niños y niñas genera una investigación que puede integrarse en un proyecto de aula, de esta manera el mundo de significaciones de los niños es el eje conductor de las actividades en el aula; dos proyectos de aula, sobre Benito Juárez y sobre la comunidad, sirvieron, en Santa Catarina Ixtepeji, para desarrollar una investigación y producir un pequeño ensayo y una monografía, lo que nos obligó a movilizar conocimientos y hacerlos de nuevos para lograr nuestros propósitos.

*Palabras clave:* contexto, proyectos, planteamiento de preguntas, investigación, producción de textos.



The asking of questions by children generates a research process which can be integrated in a classroom project. In this way, children’s world of meanings becomes the main guiding point for activities in the classroom. Two classroom projects, one about Benito Juarez and the other about the local community, served for developing a research in Santa Catarina Ixtepeji and for making a brief essay and a monograph, all of which made us mobilize our knowledge and find new ones, in order to attain our purposes.

**La escuela primaria es uno de los espacios más importantes de la comunidad, cuenta con una población de 100 niños y ocho profesores**

Las actividades, problemas y textos que rodeaban a los niños y niñas en el aula eran distantes de las actividades diarias como cuidar animales, ir al campo, ayudar a sus padres en casa o asuntos de su comunidad, estaban excluidas.<sup>3</sup> En su vida cotidiana, los niños se relacionan con personas de diferentes edades en situaciones donde establecen comunicación oral o escrita, son estos momentos muy valiosos, pues en ellos ponen en práctica su capacidad de comunicación, aprenden nuevas formas de relacionarse y de expresarse. Las características de su relación con la otra persona determinará su manera de comunicarse y también de aprender o enseñar. Los encuentros más comunes son de tipo oral, sin embargo en esta comunidad también existen prácticas comunicativas de lengua escrita. Mencionaré algunas con la intención de presentar el acceso y disponibilidad que los niños y niñas de sexto grado tienen a la cultura escrita.

Además del Centro de Salud, Farmacia y Conasupo, los servicios representan el acceso de la población a la lengua escrita, pues son oportunidades para escribir y leer recetas, pre-

cios, recados, etcétera. El servicio de transporte cuenta con dos camionetas y cinco taxis, además de un autobús que atraviesa el pueblo de la comunidad vecina.

El servicio de correo siempre se encuentra cerrado. El secretario de la comunidad, Juan Santiago Castellanos, de 25 años de edad, es el encargado de este servicio, él acude al distrito de Ixtlán de Juárez una vez por semana para recoger de 10 a 15 paquetes que son generalmente cuentas de banco o promociones de televisión satelital. Juan hace referencia a la historia de este servicio: *“Ya no se envían cartas desde hace como diez años. Antes sí lo hacían más seguido, pero ahora ya pueden comunicarse por teléfono. El teléfono llegó primero al municipio, pero la gente no se acostumbraba, y optamos por pasarlo a la tienda, para que alguien se encargara de eso.”* (Diario).

El acceso a la cultura escrita no sólo se da en los espacios públicos. Los hogares también representan uno de los principales espacios que da la oportunidad para interactuar con la lengua escrita a través de la televisión y el reciente servicio telefónico, pues son una fuente de circulación y reforzamiento de la alfabetización de sus miembros: las películas y programas que exigen la lectura, llenado de formatos para la contratación y el pago del servicio, lectura de promociones hechas a través de cartas, pago de recibos, etcétera. Un uso muy particular de la lengua escrita se da durante la celebración anual de la fiesta, el 25 de noviembre, en la que se festeja a la

<sup>3</sup> En cuanto a los textos que rodean a los niños y niñas del grupo, se pueden clasificar en dos, los que tienen a su disposición y a los que tienen acceso (Kalman, 2004). Los primeros son los que se encuentran en sus hogares, principalmente documentos personales, textos religiosos y libros de texto, por otro lado, a los que tienen acceso, es decir, los que manipulan, leen y comentan, son principalmente aquellos que la escuela les proporciona, como libros de texto y cuentos.

patrona de la comunidad. Un mes antes empieza la promoción, aquí inicia la circulación de la lengua escrita, postes y paredes se llenan de carteles muy coloridos, anunciando las actividades. Es común observar a las personas adultas y niños hacer lectura a estos anuncios. De los eventos más comentados fue el jaripeo, pues a éste acudió la mayoría de la población, incluso los niños, todo el grupo estaba enterado de las fechas y horario de los eventos.

En Ixtepeji ser autoridad representa una actividad valorada socialmente y una meta común de los pobladores; esto puede reflejarse en algunas frases de los niños del grupo, ellos están enterados de que las personas que *no saben leer ni escribir* ocupan cargos como Topil (vigilante) o Sacristán (encargado del mantenimiento de la iglesia católica): *“Si yo no pudiera leer y tampoco escribir no conseguiría trabajo ni pudiera hacer mi servicio [comunitario]”* (Erick, 13 años). *“No podría leer ni hacer documento, si no supiera leer ni escribir”* (Elio, 13 años).

La escuela primaria es uno de los espacios más importantes de la comunidad, cuenta con una población de 100 niños y ocho profesores. La escuela en la comunidad es el espacio más importante para leer y escribir. *“La escuela se fundó en lo que ahora ocupa el municipio, tenía ya hasta 6° grado, había seis maestros y no había telesecundaria, cuando nosotros terminábamos la primaria podíamos irnos como maestros municipales pero yo no quise, porque antes era uno muy tímido, no podíamos salir, nos daba miedo, por eso no fui, mi papá y mi tía no me dejaron ir. A nosotros nos enseñaban el abecedario, en segundo grado ya sabía leer, en sexto grado nos enseñaban a hacer la raíz cuadrada”* (Sra. Filiberta 58 años).

## EL DESARROLLO DEL PROYECTO

La observación que realicé del contexto de los niños, así como los textos y testimonios que surgieron durante el transcurso de mi estancia en la escuela primaria, me hicieron reflexionar sobre la manera en que aprenden los niños. Pude advertir que aprender

en el contexto del hogar y de la comunidad discurre de manera “natural”, siempre en compañía de pares y adultos. Contrariamente, el aprendizaje escolar se estructura y se organiza en la escuela, por áreas o asignatura, y los niños aprenden contenidos aislados unos de otros. Esta realidad escolar me llevó a preguntarme, ¿existe alguna forma de organizar estos temas de un modo más flexible, de manera que se incluya el interés de los niños, las situaciones locales o asuntos más cercanos a ellos? ¿Hasta dónde es posible abordar los contenidos del currículum de una manera más integrada, más allá de su organización en áreas?

En general, la naturaleza del proyecto y su secuencia de actividades se estructuró en las siguientes fases:

1. Investigación de los intereses de los niños.
2. Indagación de los conocimientos previos.
3. Determinación de los aspectos a estudiar de manera colectiva
4. Organización del esquema de acción, aquí se especificaron los contenidos.
5. Desarrollo del proyecto:
  - Investigación de campo.
  - Investigación en textos.
  - Investigación en materiales audiovisuales.
  - Actividades de interacción con personas expertas.
  - Producción de textos. Ésta fue una fase medular del proyecto pues se propició el desarrollo de la cultura escrita como parte de un proyecto que le sustenta, y se llevará a cabo a través de **módulos de aprendizaje** (Jolibert, 2003).
6. Evaluación y autoevaluación.

## LA CONSTRUCCIÓN DEL CUADRO DE CONTRATO

*Ensayando sobre Juárez y Explorando los rincones de mi comunidad* fueron dos proyectos de aula que desarrollamos durante el ciclo escolar 2005-2006. Se generaron dos tipos de texto, un ensayo individual y

una monografía colectiva respectivamente. Los proyectos iniciaron con el planteamiento de preguntas que generaron investigación (Ver cuadro de contrato). “[...] vino finalmente la primera sesión del proyecto. Los niños empezaron a plantear sus preguntas, algunos

plantearon las siguientes: ¿cómo llegó Benito Juárez a Oaxaca? ¿De qué hizo su flauta? ¿Cómo se llamaba su borrego? ¿Cómo se encantó la laguna? Y otras de las cuales ya conocían la respuesta o que nunca podríamos averiguar” (Diario).

<p><b>¿Qué vamos a investigar?</b></p> <p>¿Cómo llegó a ser presidente?</p> <p>¿Cuántos años tenía?</p> <p>¿Cómo hizo las leyes de reforma?</p> <p>¿Cómo murió?</p> <p>¿Por qué se le llama benemérito de las américas?</p> <p>¿Cuántos hijos tuvo?, ¿cómo se llamaron?</p> <p>¿Qué hizo de los 20 a los 30 años?</p> <p>¿Qué hizo de los 12 a los 66 años?</p> <p>¿Cómo se llamaban sus hermanos?</p> <p>¿A qué edad murió?</p> <p>¿Por qué murió?</p> <p>¿Cuántos años tenía cuando dejó de ser presidente?</p> <p>¿Quiénes fueron sus abuelos y padres?</p> <p>¿De qué material era su casa en guelatao?</p> <p>¿Todavía tiene familia?</p> <p>¿A qué edad se casó?</p> <p>¿A qué edad se fue a Oaxaca?</p> <p>¿Conoció a Miguel Hidalgo?</p> <p>¿Cómo era la época en la que vivió?</p>	<p><b>¿Qué materiales necesitamos?</b></p> <p>–Libros</p> <p>–Personas adultas</p> <p>–Guelatao</p> <p>–Lápiz</p> <p>–Cuaderno y otros</p> <p><b>¿Quiénes realizarán la investigación?</b></p> <p>–Los niños de sexto grado con ayuda de las maestras.</p> <p><b>¿Cómo lo vamos a investigar?</b></p> <p>–Preguntando</p> <p>–Consultando libros</p> <p>–Buscando información en libros</p> <p>–En Guelatao</p> <p>–Investigando</p> <p>–Viendo películas de Juárez</p>	<p><b>¿Qué tenemos que lograr?</b></p> <p>–Conocer la vida y obra de Benito Juárez</p> <p>Construir un ensayo sobre un aspecto de la vida y obra de Benito Juárez.</p> <p><b>¿Cuánto tiempo tenemos para hacer la investigación?</b></p> <p>–Una semana</p> <p><b>¿Cuándo vamos a presentar el ensayo?</b></p> <p>–Viernes</p>
---	---	--

El cuadro se completó en los últimos minutos de clase, los niños estaban un poco apurados, sin embargo los mencioné lo relevante que era la composición de aquel cuadro para las actividades posteriores. Después de completarlo, lo pegamos en la pared para que todos lo pudieran ver. Con esta experiencia de los cuadros de contrato me explico que “los problemas que propician la voluntad de saber son construidos colectivamente, mediante la libre conversación y los diálogos interro-

gativos, que a su vez hacen posible la negociación de significados, la comunicación con sentido, así como la emergencia de conjeturas y versiones previas plausibles” (Hidalgo, 2000:10).

En la construcción de cuadro de contrato del segundo proyecto, los niños demostraron que su participación en el proyecto (en su propio aprendizaje) es determinante:



*Viernes 7 de abril*

*Este día tocaba armar el cuadro de contrato del proyecto, pero me llamaron a una junta y los niños se quedaron a cargo de la actividad:*

*1. M: –... esto es muy importante, tiene que estar completo antes de irnos*

*( nombro a Emmanuel para escribir las preguntas en las láminas, doy las indicaciones y salgo del aula).*

*2. Nos: –Emmanuel, Emmanuel...*

*3. Nos: –yo dije primero...*

*4. Elena: –Emmanuel que no ibas a empezar por Pancho.*

*5. Emmanuel: –sí pero dijo que el que alce su mano. (En un pizarrón pequeño se encuentran anotados todos los aspectos, hasta ahora determinados como posibles puntos de investigación, los niños y niñas constantemente se referirían a él).*

*6. Elio: –sobre la revolución...*

*7. Emmanuel: –llegó aquí la revolución (preguntando a Elio si está su planteamiento).*

*8. Jesús: –voy yo.*

*9. Víctor: –no voy yo.*

*10. Jesús: –el que alce su mano, tú no la alzaste... ¿quiénes fueron los hacendados ricos de acá?*

*11. Emmanuel: –por eso, ven acá y me lo dices (como sugerencia)... otra... de las cosas que han sucedido.*

*12. Na: –¿se puede de la cultura?*

*13. Jesús: –¿quiénes construyeron el municipio?*

*14. Elio: –¿cuántos comedores existen en la comunidad?*

*15. Víctor: –tengo una (gritando).*

*16. No: –no hay de comida (reclamándole a Elio).*

*17. Víctor: –¿cuándo construyeron la iglesia?*

*18. Miguel: –¿qué equipos hay en Ixtepeji?*

*19. Elio: –¿cómo se llaman?*

*20. No: –tengo una.*

*21. No: –tengo otra.*

*22. Emmanuel: –¿cómo dijiste?*

*23. Elio: –¿cómo se llaman los equipos, quiénes juegan de Ixtepeji, nomás?*

*24. Emmanuel: –¿qué festejos se realizan en Ixtepeji?*

25. Elio: —¿qué festejos se festejan?
26. Jesús: —¿cuáles son los festejos más importantes? (corrigiendo).
27. Elio: —ándale comadre así.
28. Efraín: —cállense, estoy pensando en la pregunta.
29. Hassiel: —tengo otra... ¿qué personas son las más importantes?
30. Elena: —¿qué música hay?
31. Emmanuel: —pero vamos hacer otra sobre noticias...
32. Eulalio: —¿qué noticias han sucedido?
33. Elena: —dijo la maestra que 10 y ya llevamos 11.
34. Tori: —pero esa no cuenta porque la hizo la maestra.
35. Emmanuel: —¿cómo dijiste?
36. Elena: —¿qué clases de música hay?
37. Efraín: —¿por qué consumen alcohol las personas? Emmanuel: —miren (señalando el pizarrón pequeño (registro de clase)).

Transcribo este momento casi completo porque en esta interacción puede verse claramente el nivel en el que los niños se involucraron con el proyecto, el entusiasmo y organización que tenían para diseñar la investigación, teniendo como referencia la primera ocasión en que habíamos construido el cuadro de contrato. Estas preguntas se fueron contestando conforme las actividades se desarrollaban, fuera y dentro del aula, poco a poco se convirtieron en apartados de la monografía y en puntos de partida, para construir un relato.

Las preguntas de los niños se convierten en ejes de investigación, de actividades y de diálogos en el aula: “[...] los niños copiaron las preguntas que habían formulado y agregaron otras. También empezaron a consultar su

libro de texto [...] Los niños decidieron entonces repartirse las preguntas. Al comenzar el video, todos comentaban sobre Guelatao, pues fueron las primeras imágenes que aparecieron en la cinta [...] Ya en el aula, los responsables de cada pregunta dieron sus observaciones de la película a los demás. Algunos niños complementaban la información o la rechazaban.

1. Jesús: tuvo seis hijos.
2. Miguel: ¿y sus nombres?
3. Jesús: no dijo (la película).
4. Efraín: a que sí, una se llamaba Josefa.
5. Elio: una era María Josefa y otra...
6. Adán: no, una era María otra Josefa y la otra...
7. Elio: María Josefa (Diario) ”.

Los pequeños debates que se formulaban en el aula me animaron un poco, era como ratificar el buen desarrollo del proyecto. Ahora recuerdo que estos debates se basaban en cosas que ellos no sabían con certeza que habían ocurrido. Por ejemplo: lo que Juárez había pensado o sentido durante su trayecto a la ciudad de Oaxaca; este fue un tema que apasionó a los niños, Emmanuel dijo: “mi abuelo dice, que el camino de Juárez pasa por su rancho”. Jesús interrogó: “¿y se fue por la carretera o agarró veredas?”, entonces surgió una pregunta que involucró a todos: “¿conocía Juárez las veredas?” Algunas respuestas fueron afirmativas, otros creían que se había aventurado y una discusión comenzó. Alguien más preguntó: “¿y qué hizo cuando se le hizo de noche? ¿Tuvo miedo?” Los demás contestaban las interrogantes de los niños con mucha emoción, casi gritando, como

si fueran ellos mismos los que hubieran hecho la travesía. Yo no sabía qué decir ni qué hacer, me limité a observar como si ellos fueran los expertos en el tema, porque sus respuestas me parecían válidas, finalmente Juárez fue un niño como ellos. Comprendí entonces que el aspecto que más interesaba a los niños era la infancia de Benito Juárez. Por esa razón, nos centramos en sus primeros años.

La nueva información dio pie a que los niños formularan otras preguntas. Anotamos las fechas que ya teníamos en una línea del tiempo, la cual fue colocada en una de las paredes del aula, También *“al analizar la información nos encontramos con palabras que no eran familiares, comentamos el significado de las palabras: Reforma y Benemérito, a partir de la información que ya habíamos encontrado en el video, logramos definir que reforma es ‘Cambiar o modificar las leyes’. Y al tratar de definir Benemérito, Elena acudió al diccionario, lo cual la descalificó ante los demás: ¡Eso no se vale, ella lo leyó! Murmuraron”* (Diario). En la construcción de ambos significados tuvieron una participación muy activa.

Acudimos al palacio municipal de Guelatao para escuchar a una persona hablar sobre Juárez. La sala en la que estuvimos tenía cuadros muy grandes de Benito Juárez, así como bustos y placas. Después de dar algunas indicaciones sobre escuchar a las personas y recordar el propósito de la plática, comentamos:

*“Yo: —¿ya vieron su ropa?*

*Emmanuel: —miren la tinta, es su lapicero.*

*Yo: —¿quién es la mujer que está con él en la foto?*

*Miguel: —Brígida García.*

*Todos: —No.*

*Elena: —Es Margarita Maza.*

*Cuando el hombre llegó, todos nos quedamos callados y sorprendidos.*

*Hombre (pues aún no sabíamos su nombre) ¿Así que quieren saber sobre Benito Juárez?*

*Todos: —Sí.”*

Y entonces empezó a hablar. Todos los niños tomaban nota, excepto Mari que miraba las fotos del salón. El hombre en realidad no habló mucho, y luego preguntó si había dudas o preguntas. En ese momento todos querían hablar. Miguel formuló la primera pregunta de la lista, todos escribieron la respuesta y así cada uno tomó la palabra. Supimos que quien explicaba era antropólogo y que era el coordinador en Guelatao de los eventos del festejo del Bicentenario del natalicio de Benito Juárez. Ya casi al final, los niños hicieron preguntas sobre la laguna y su encantamiento.

*“Miguel: —¿Es cierto que Benito Juárez se encantó en la laguna?*

*Sr. Jaime: —es algo que no podemos comprobar, no lo sé.*

*Adán: —¿cómo se formó la laguna?*

*Sr. Jaime: —no sabemos, pero fue hace mucho tiempo, por la formación del terreno.*

*Elio: —¿es cierto que la laguna está encantada?*

*Sr. Jaime: —Las personas suelen inventar historias...*

*Jesús: —¿Por qué se llama Guelatao?*

*Sr. Jaime: —Porque así le pusieron los primeros pobladores en su lengua, es como Ixtepeji.*

*Y fue así como casi termina la plática.*

*Yo: —¿por qué es importante conocer a Juárez?*

*Sr. Jaime: —por sus ideas, eso es lo importante. Leerlo, volver a leerlo y comparar sus ideas de la sociedad con la situación actual. El nos enseñó el respeto. Juárez fue como la yunta, juntó dos fuerzas, nos enseñó a tolerar...”* (Diario).

Fue en este momento cuando los niños sacaron a flote otra vez aquellas preguntas que no habíamos retomado en el cuadro de contrato, y las respuestas que encontraron, al parecer, no satisfizo su curiosidad. “*La información que recabamos, que era en mucho datos, épocas de la vida de Juárez, y algunos datos curiosos, nos sirvió para terminar la línea del tiempo, anotando fechas importantes en ella; los niños se guiaron de fuentes (libros) de la canasta.*”<sup>4</sup> Cada niño indicó en la línea del tiempo un suceso de la vida de Benito Juárez. Víctor: —*maestra, (Benito Juárez) hizo muchas cosas de 1850 a 1860 porque ya ni se puede escribir allí, todo está muy amontonado. Elio: —maestra, Toribia colocó 1862 hasta acá (señalando después de 1870). Toribia volteó en ese momento, empezó a conseguir un corrector y me preguntó en dónde tenía que escribirlo”* (Diario). Aun cuando la información que obteníamos no era la que los niños pretendían saber “naturalmente”, la participación de todos en la investi-

<sup>4</sup> Canasta de fuentes es como la canasta de cuentos. Los niños pudieron tomar de una canasta con diferentes tipos de texto los libros o documentos que necesitaron para buscar información y elaborar su ensayo. Ésta incluía libros de biografía, novelas, relatos, láminas, biografías, libros de texto gratuito y otros.



**La cultura escrita en el aula fue similar a la que los niños utilizaban fuera de ella, es decir, que se practicara con significado y utilidad y no como mera práctica escolar**

gación y en la reconstrucción de la información recabada ayudó a hacer de ésta una actividad de aprendizajes.

## CONVERSANDO SOBRE NUESTROS TEMAS

“En el proyecto Explorando los rincones de mi comunidad, socializamos los vitrales (técnica de dibujo) sobre su comunidad:

1. M: —¿Coméntanos tu dibujo?
2. Miguel: —es un carro grande con trozos.
3. Nos.: —en bolos, bolos.
4. Miguel: —no, trozos, son trozos largos, de más de 2 m o de 3 ½.
5. Elio: —ajá (ayudándole).
6. Miguel: —me gusta porque así viaja a diferentes lugares mi papá, donde va a descargar. Los lleva a Oaxaca o a Tuxtepec o...
7. Víctor: —al aserradero.
8. M: —¿es suyo el carro?
9. Miguel: —sí.
10. M: —¿cómo cuántos más hay?
11. Miguel: —hay como 13.
12. Elena: —(muy segura) maestra son 26, los que cargan trozo dice mi papá.
13. Miguel: —pero no son de aquí.
14. Elio: —aquí hay nada más como cuatro.
15. Nos.: —Sr. Rogelio... Sr... (todos aportan nombres)” (Diario).

En este ejercicio, pintar vitrales aludiendo al pueblo, Miguel dibujó un carro con troncos de pinos en la parte de atrás, cuando comentó su dibujo frente a sus compañeros dio

algunos datos como en la intervención no. 4, esas medidas son convencionalidades de la comunidad, que se manejan en conversaciones adultas, Elio en la Intervención 5 apoya la respuesta de su compañero, calificándola como correcta, manifestando así el manejo de esta información entre los niños y las niñas. En la intervención 12, Elena muestra una actitud que demuestra una participación (tal vez no activa) con sus padres; en la intervención 6, Miguel menciona *que le gusta*, esta afirmación se complementa con sus comentarios sobre que algunas veces acompaña a su padre y que cuando sea grande él iba a realizar el mismo trabajo que su padre. Conocer sobre el tema es valorado en la comunidad, ya que es una de sus principales características; para los niños, saber las medidas, el procedimiento de la madera, conocer los lugares importantes en el proceso y manejar otros datos les permite interactuar con los adultos y entre ellos. Con todo esto quiero decir que en los proyectos los propósitos son importantes para el grupo, pues los niños buscan involucrarse en las actividades utilizando sus capacidades para lograrlo.

El contexto en el aula es aquello que nos permite hablar, comentar, estudiar, leer, es el ambiente, lo que nos rodea: textos, colores, hojas, pero también ideas, anécdotas, etcétera. Crear un contexto en el aula, para aprender, evocando la vida cotidiana de los niños, facilita la interacción entre los niños y entre ellos y yo. Aún sin proyecto en marcha, los niños suelen conversar sobre asuntos de su localidad o relacionar algún tema con un aspecto de su comunidad, la peculiaridad de esta propuesta es valerse de esos temas para aprender. Así, las características de la vida de los niños se ven reflejadas en los ejercicios de la escuela, sobre todo en lo que escriben. Crear estos contextos en el aula nos permitió trabajar con

sentido, con familiaridad; sin hacer de la escuela un mundo diferente al de ellos, en donde se habla de cosas lejanas que nunca han visto. Pues en algunos casos, como el de Efraín, que escribió sobre los caballos en su comunidad, fue un tema muy conocido para él pues su padre ha dejado bajo su responsabilidad el cuidado de dos caballos, como me platicó:

*“Martes 25 de abril de 2006*

- 1. M: –¿cuántos caballos tienes?*
- 2. E: –cinco, se me murieron tres. Una no pudo tener y se murió, porque primero salieron las patitas y creo que se torció el cuello. Y se murieron.*
- 3. M: –¿desde cuándo cuidas caballos?*
- 4. E: –Uh... desde que iba en segundo, creo.*
- 5. M: –¿cómo los cuidas?*
- 6. E: –Los saco a pasear para que coman, para que entrenen, luego me baño y hago mi tarea”.* (Diario)



Otros niños también escribieron sobre un asunto en el que estuvieran involucrados, como Francisco pues su padre tiene un horno de pan, su familia produce y vende pan en la comunidad; también María, quien toca en el coro de la iglesia católica. Miguel dibujó y escribió sobre un *carro trocero*.



### LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

La producción de textos, aunque es la última etapa de los proyectos, es una de las etapas en las que más atención puse, ya que en ella exponíamos los resultados de la investigación realizada, pero también realizábamos textos, siempre que el proyecto lo hiciera necesario. Identifica a esta estrategia también que los textos que producen los niños no terminan en un cajón o tirados en el piso, las cartas llegaron a su destino y se obtuvo lo que en ellas se solicitaba; el ensayo y la monografía, productos de los proyectos, fueron enviadas a la supervisión y

presentados a los padres y madres de familia, también se quedó un ejemplar de la monografía para la escuela y

en el palacio municipal. La producción de un tipo de texto la organicé ayudándome de los módulos de aprendizaje creados por Josette Jolibert; en ellos se pone en juego muchas capacidades de los niños y una de las características principales es que está inmerso en un proyecto y que es un tipo de texto significativo.

La cultura escrita en el aula fue similar a la que los niños utilizaban fuera de ella, es decir, que se practicara con significado y utilidad y no como mera práctica escolar; la lectura y escritura de textos estuvieron presentes a lo largo de los proyectos: lectura de cuentos, de los libros de texto, de textos que no circulan en la escuela, de textos de otras bibliotecas, etcétera, en cuanto a la escritura, ésta fue utilizada principalmente para grabar datos, observaciones, información en general, pero también para construir relatos, comunicar o solicitar algo que nos pidiera el buen curso del proyecto. Pero ahora quiero enfocarme a esa etapa final, en donde los niños, niñas y yo concentramos nuestra atención en producir un tipo de texto como producto del proyecto. En la primera ocasión se trató de construir un ensayo, quiero aclarar en este punto que ese era un contenido impuesto por la supervisión de la escuela y que retomé en el proyecto para *iniciar* a los niños en el tipo de texto. Éste fue determinado en el cuadro de contrato, desde

allí las actividades estuvieron encaminadas a construir el ensayo, la investigación, el viaje a Guelatao, la conferencia con el antropólogo y la lectura de textos en el aula.

La organización para la construcción del texto tuvo el orden que sugiere el módulo de aprendizaje. Empezamos recordando el propósito de elaborar ese texto, así como las características del mismo y cuál sería el reto de ellos para poder elaborarlo. Luego pedí que a partir de un tema que ellos eligieran sobre el personaje, buscaran más información en la canasta de fuentes. Entonces empezaron a escribir en libritos,<sup>5</sup> pero sólo marcaban los sucesos por ejemplo: *“Benito Juárez se casó con Margarita Maza en 1843 y tuvieron 6 hijos”*. Luego recurrían a mí para corregirlos. En ese momento retomé el texto escrito en el pizarrón sobre el ensayo y el propósito de escribirlo. Fue entonces cuando los niños empezaron a profundizar pero el tiempo nos había ganado ya, era hora de retirarse. Me pidieron, poderse llevar sus libritos y después se fueron a sus hogares (Diario).

Esa fue una de las sesiones más pesadas, pues era la primera vez que los niños se enfrentaban a un texto de este tipo. A pesar de que habíamos revisado lo que era un ensayo

<sup>5</sup> Se utilizó la técnica del libro de acordeón o de la serpiente, pero sin serpiente, para formar pequeños libros con hojas tamaño oficio, divididas a la mitad de manera vertical y dobladas en cuatro partes cada una.

y las partes que lo formaban, así como sus características, los niños no escribieron mucho al principio, poco a poco fueron entendiendo de qué se trataba esta actividad, para ello, tuvimos que conversar más de una vez sobre qué escribiríamos y para qué. Mi intervención se enfocó a que escribieran su opinión sobre el tema que habían elegido.

Para el segundo proyecto acordamos elaborar una monografía colectiva, es decir, un solo libro en donde todos tuvieran un espacio. Pronto, cada integrante del grupo fue delimitando el aspecto de la comunidad sobre el cual escribiría. En la primera etapa del proyecto, en donde las actividades se enfocan en los conocimientos que poseen los niños, ellos externaron la información que ya poseían, esto les ayudó a enfocar su investigación; posteriormente, otras actividades como el recorrido al pueblo o las entrevistas les proporcionaron más datos. Los relatos que construyeron los niños y niñas se basaron principalmente en la investigación que individualmente realizaron fuera de la escuela; las actividades que realizamos en grupo trataban aspectos generales del pueblo. Una vez más dedicamos varias horas a escribir y corregir los relatos. La participación de los niños en la organización de la monografía fue muy activa, desde la estructura hasta el orden de los temas y subtemas. Incluso ellos capturaron sus relatos en la

**Los relatos que construyeron los niños y niñas se basaron principalmente en la investigación que individualmente realizaron fuera de la escuela; las actividades que realizamos en grupo trataban aspectos generales del pueblo**

máquina en el aula. Mi intervención consistió en hacerlo real, ordenar los archivos, crear una portada, índice, presentación y una pequeña introducción con sus mismos textos, así como la reproducción. En el aula, ellos encuadernaron y empastaron cinco ejemplares que se presentaron a sus padres, y se otorgaron a la biblioteca y dirección de la escuela.

### APRENDIZAJES

¿Qué aprendieron los niños? Cada uno aprendió lo que escribió en su pequeño libro o tal vez otras cosas que no pudieron escribir, quizá sobre Juárez o tal vez sobre los proyectos o sobre ellos mismos. El relato de los acontecimientos de la vida de Juárez como texto en el ensayo o el relato de su forma de vida en la monografía, les resultó familiar, ya que en la comunidad existen relatos que los niños van recreando cada vez que lo cuentan a las demás personas.

Aunque reconozco que al principio fue difícil y que quizá no en todos los niños del grupo se dio la reflexión con la misma intensidad, la escritura de un texto me pareció con mucho sentido. Digo esto por las siguientes razones: los niños organizaron un plan de investigación, desde el principio supieron qué investigar, para qué, cómo, con qué y el tiempo disponible, estuvieron involucrados en las actividades, las cuales no resultaron aburridas, ocuparon los libros, no para leer para la maestra, sino para informarse y poder escribir, escucharon, observaron y plantearon preguntas para resolver



sus dudas, escribieron lo que ellos quisieron y cuanto quisieron, copiaron textos, pero seleccionado con un fin y adecuado a un tema, inventaron e imaginaron situaciones. Así, pues, mediante esta manera de abordar el aprendizaje y la enseñanza, he tenido experiencias que me permitieron observar el comportamiento de los niños frente a situaciones de autonomía, que le exigen interrogar, investigar, plantear, escribir, construir, etcétera, y creo que todo esto me va dando una idea de cómo aprenden los niños en su medio, frente a una determinada situación real (problematizada), lo cual es muy diferente a cuando realizan ejercicios distintos en diferentes momentos del horario de clases, sentados, resolviendo ejercicios, copiando textos o adivinando respuestas.

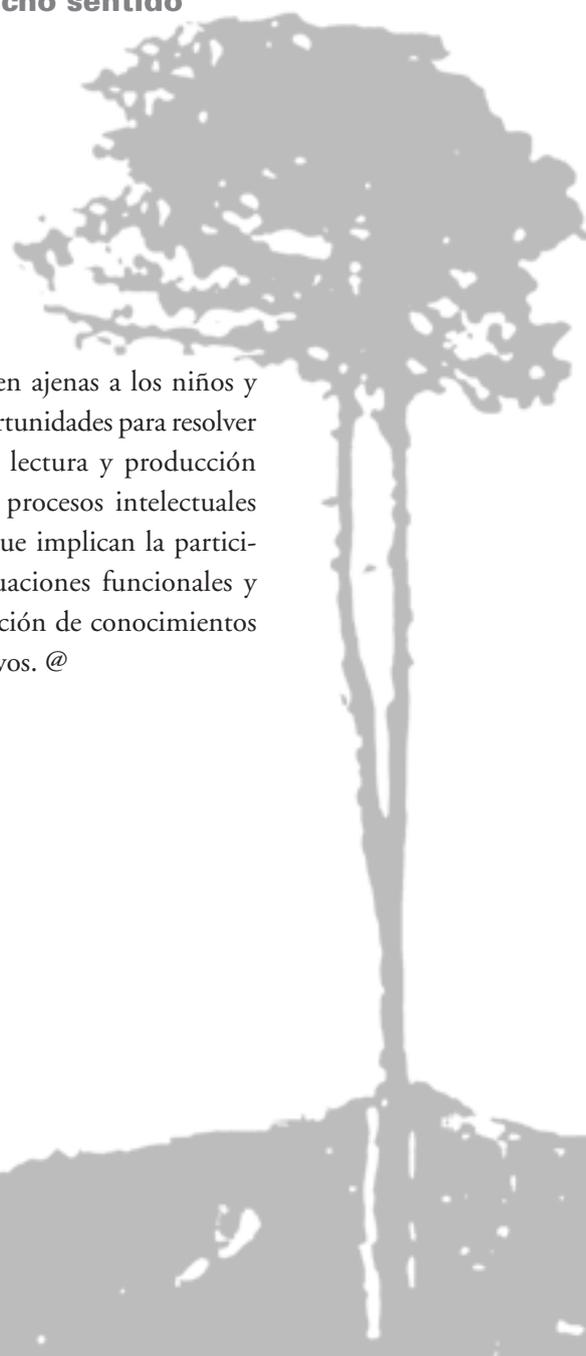
Durante mi práctica docente en Santa Catarina Ixtepeji, fue importante descubrir los conocimientos que los niños poseían, las cosas que les interesaban y lo que les importaba, lo que

me ayudó a crear contextos en el aula que favorecieron la interacción entre ellos y conmigo, la participación en la planeación, desarrollo y evaluación de las actividades, así como en construcción de sus propios aprendizajes. Estos contextos de aprendizaje fueron: conversar sobre la agricultura, la madera y los bosques o problemas sociales; discutir sobre veredas, animales, medidas de tabla y forma de gobierno; dibujar rincones del pueblo o escenas del pasado revolucionario; entrevistar a los abuelos, vecinos o gente experta en historia o el procesamiento de madera; recorrer el pueblo para descubrir lo que ahí se produce, visitar lugares cercanos y descubrir su riqueza, leer y escribir con un propósito. Estas actividades finalmente dieron sentido al trabajo en el aula. Me quedo con aprendizajes que me servirán de guía en otras ocasiones.

Ya que el aprendizaje no es un proceso que se da de manera aislada, sino que en él intervienen factores externos como el tipo de actividad y las situaciones sociales y culturales en las que se dé, el aprendizaje en la escuela debe crear contextos que interesen e involucren a los niños, sin dejar de lado su capacidad cognitiva, para que pueda desarrollar sus capacidades que le permitan alcanzar aprendizajes significativos fuera de la escuela, no para la escuela misma. El mundo de significaciones de los niños abre una variedad de posibilidades de trabajo en el aula, como organizar los contenidos del currículum para su integración a la realidad, crear actividades innovadoras

**Aunque reconozco  
que al principio  
fue difícil y que  
quizá no en todos  
los niños del  
grupo se dio la  
reflexión con la  
misma intensidad,  
la escritura de un  
texto me pareció  
con mucho sentido**

sin que resulten ajenas a los niños y encontrar oportunidades para resolver preguntas. La lectura y producción de textos son procesos intelectuales individuales que implican la participación de situaciones funcionales y de la movilización de conocimientos propios y nuevos. @



# La mirada que guarda mi memoria. De mi paso por la escuela de la montaña

*Fidel Garrido Martínez\**

galactico\_58bj@hotmail.com

**A**llí estábamos, reunidos en aquella amplia explanada cívica rodeada de viejos salones que parecían venir a nuestro encuentro. En silencio, alumnos y maestros éramos parte de aquel ritual de los lunes. En un extremo de la cancha permanecían los casi 50 niños de nuevo ingreso. Algunos veían esa ceremonia sin comprender. El viento fresco del mes de agosto descendía de las montañas. Por aquellos días todo era verde, humedad y alegría.

Muy cerca de ahí, las mamás de los alumnos de primer grado ocupaban los pasillos de los salones, hablaban de la suerte que habían tenido sus hijos con sus nuevos maestros. Como todas las mañanas, ellas los acompañaban a la escuela; mientras unas volvían a sus hogares para luego regresar a la hora del recreo con *el taco*, otras permanecían cerca de los salones hasta la hora de la salida.

Nuestra escuela, grande en superficie y por la cantidad de alumnos inscritos, se construyó en la periferia de Santiago Lachiguiri.<sup>1</sup> Este pueblo de la montaña está custodiado por los cerros *El Gavilán* y *Las Flores*; en contraste con las otras comunidades, se distingue por sus abundantes lluvias, sus manantiales y arroyos. Las casas de adobe con techos de lámina o de tejas emergen de las laderas de los cerros. Un camino amplio y pavimentado atraviesa el pueblo, de él se desprenden las angostas calles empedradas que se extienden por todos lados.

---

\* Profesor de educación primaria con 11 años de servicio. Actualmente cursa el diplomado Fomento de la lectura y producción de textos en educación básica, que imparte la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco en Juchitán de Zaragoza, Oaxaca. El diplomado se inscribe como uno de los ejes de formación del Proyecto de Intervención La Lengua Escrita, la Alfabetización y el Fomento de la Lectura en Educación Básica (PILEC). La experiencia que se relata ocurrió en el ciclo escolar 2003-2004.

<sup>1</sup> Santiago Lachiguiri pertenece al distrito de Tehuantepec, Oaxaca.

Sus habitantes son personas humildes y hospitalarias, dedicadas a la siembra de café, que en la época del corte se van a sus cafetales en las montañas.-

Los maestros y los niños caminábamos un largo trecho empinado para llegar a la escuela. Había un camino para los carros, pero era poco probable que alguno pasara por la mañana y nos llevara a la escuela. Si alguien pretendía llegar pronto a la escuela, tomaba las veredas más pedregosas y elevadas, siempre con el riesgo de caer en algún desfiladero; el peligro lo desafiaban grupos de niños que se correteaban con sus mochilas cargadas de libros y cuadernos. A medida que caminábamos con gran dificultad, los niños nos platicaban de los asuntos o problemas que sucedían en la escuela y en su pueblo, así conocimos con detalle sus nombres, sus apodos, sus gustos, sus formas de comunicación, sus problemas familiares y escolares.

Los maestros veníamos de distintos lugares, nos reuníamos los lunes en Jalapa del Marqués a las 5:30 de la mañana para trasladarnos en una camioneta por el único camino de terracería a Lachiguiri, distante a dos horas. Para economizar los gastos del pasaje, todos los maestros, desde el preescolar hasta el telebachillerato y algunas personas de la comunidad, compartíamos el pago del viaje. El trayecto era cansado, pero era preferible a pagar un viaje especial que superaba los 500 pesos. En esos viajes nos conocimos y en cierta medida establecimos una buena relación.

Aquel lunes marcaba el inicio de la segunda semana de labores. El llanto de los niños más chicos ya no era frecuente, poco a poco se adaptaban a este medio extraño, y quizá hostil; los niños de los otros grados se alegraban del regreso a clases con sus nuevos maestros, después unas “vacaciones” dedicadas al desmonte de los cafetales.

En ese año me asignaron el primer grado grupo A; de los 25 alumnos sólo 15 cursaron su educación preescolar, los demás venían de las rancherías de la montaña. Estos niños hablaban el zapoteco, su lengua materna; además, al grupo se integraron dos alumnos repetidores, sólo Antonio ya sabía leer, aprendió con su hermana Nallely, que cursaba el sexto grado.

La experiencia de un profesor de educación primaria que por vez primera se enfrenta a la tarea de enseñar a leer y a escribir en el primer grado, evidencia la complejidad de esa misión en el momento en que incorpora a un niño con dificultades para el aprendizaje. La experiencia es esperanzadora, toda vez que contribuye a crear comunidades de niños que se involucran en acompañar al maestro en su tarea.

*Palabras clave:* contexto rural, escuela rural, inclusión, lectura, escritura, marginación, deserción, aprendizaje colaborativo, esperanza.



The experience of a primary education teacher who faces for the first time the duty of teaching reading and writing to first grade children, shows the complexity of such a mission when it incorporates a child with learning difficulties. The experience is hopeful, for it contributes to create communities of children who engage in going along with their teacher in his/her task.

Al término del homenaje, los niños permanecían bien formaditos, como lo marca la tradición escolar —que por cierto, no sabemos de dónde viene pero que la mayoría de los maestros la seguimos—, se dirigieron a los salones con la incertidumbre de no saber lo que harían. Antes de entrar, los niños atendían las últimas recomendaciones de sus mamás: “pórtate bien”, “haz caso a todo lo que te pida tu maestro”.

Después del pase de lista me percaté de la presencia de una señora parada en la puerta, a su lado, un niño de ojos grandes sujetaba con la mano derecha el humilde vestido, con la otra mano apretaba una bolsa transparente de plástico que dejaba ver un cuaderno chico y un lápiz nuevo de color amarillo. Me acerqué a la madre, suponiendo lo que querían.

—¿Viene a inscribirlo a primer grado?

La señora sonrió tapándose con una mano su escasa dentadura.

—Quiero que mi hijo estudie aquí.

Me sorprendió la seguridad de su respuesta y le hice ver otra posibilidad.

—Aquí al lado hay otro grupo que lo atiende una maestra, si gusta también puede inscribirlo con ella.

Los alumnos no perdían detalle de la conversación y observaban con curiosidad al niño; éste de vez

**Le pregunté su nombre, él sólo se limitó a mirarme; insistí con mi pregunta, le dije mi nombre y animé a otros niños a presentarse, pero no logré escuchar su voz. La señora, haciendo a un lado su timidez, se adelantó a decir que su hijo casi no hablaba, que su nombre era... Alexander. Sí, Alexander**

en cuando me miraba sin soltar el vestido.

—No, yo quiero que mi hijo estudie con *usté*. Respondió la señora muy segura, con sus manos sobre los hombros de su hijo.

Enseguida me dispuse a platicar con el niño. Le pregunté su nombre, él sólo se limitó a mirarme; insistí con mi pregunta, le dije mi nombre y animé a otros niños a presentarse, pero no logré escuchar su voz. La señora, haciendo a un lado su timidez, se adelantó a decir que su hijo casi no hablaba, que su nombre era... Alexander. Sí, Alexander.

Después de acordar la inscripción, le di una leve palmada en la espalda al niño y le indiqué su lugar en uno de los mesabancos. Pensé que Alexander pondría resistencia, que no abandonaría el vestido de su mamá, porque era el primer encuentro que tenía con la escuela, pero avanzó con timidez, sin dejar de mirarla. La mamá, antes de marcharse le dijo que estaría afuera esperándolo y que me obedeciera. Desde ese día, Alexander atendía más a las señas que le hacía su mamá desde la ventana que a las instrucciones que yo daba.

Alexander tenía los seis años cumplidos como la mayoría de sus compañeros, era de mediana estatura y de piel morena, vestía camisa de mangas largas y pantalones que le quedaban arriba de los tobillos, empezó usando sus huaraches, pero más tarde calzó unos tenis que

le molestaban al caminar. Una característica singular de Alexander eran sus ojos grandes. Aprendí a conocerlo por la expresión de esos ojos ante su escasa oralidad.

Al paso de los días me di cuenta que Alexander tenía dificultades para aprender e integrarse con sus compañeros. Pronto recibí la primera queja:

—Maestro, Alexander se orinó en sus pantalones. Dijo María Isabel, una de las niñas que hablaba muy bien el español.

Todas las miradas se volvieron hacia Alexander que se veía consternado, a punto del llanto; la mamá, pendiente de lo que sucedía con su hijo, entró rápidamente al salón y lo regañó; avergonzada me dijo que se lo llevaría; le dije que el pantalón se secaría pronto, pero se lo llevó.

A menudo, les explicaba a los niños la situación de Alexander e insistía en la necesidad de apoyarlo para que aprendiera a leer y a escribir. Alexander sólo nos miraba y escudriñaba los dibujos de su libro, balbuceando los nombres de las cosas que veía. Pronto Alexander se hizo un niño especial en el grupo y en la escuela; los niños que terminaban pronto las actividades se ofrecían a ayudarlo, pero él siempre se resistía, se acercaba a mí y señalaba al niño que según él lo interrumpía.

En el recreo, Alexander no se separaba de su mamá, ambos se sentaban juntos en los muros de piedra



*Fotografía reciente de Alexander. Actualmente tiene 12 años de edad. Tuve la oportunidad de verlo hace unos meses y hablarle, inmediatamente me reconoció y se acercó sin ningún problema*

que rodeaban la plaza cívica, él se divertía viendo a los demás niños jugar. A veces yo les proponía a los niños que lo animaran a jugar, pero la señora no lo dejaba, siempre con su preocupación que alguien le pegara o que pudiera caerse. En dos ocasiones convencimos a la señora, pero Alexander no entendió el juego, a pesar de que sus compañeros se pasaron el tiempo del recreo explicándole las reglas hasta perder la paciencia. Para él eso era parte del juego y siempre se reía.

Al paso de las semanas, Alexander entendió algunas palabras e instrucciones elementales: saquen “el libro del perrito” (español Lecturas), salgan al recreo, dibujen, pinten, escriban, lean conmigo; no obstante, yo sentía que avanzaba con grandes dificultades, Alexander aún se orinaba en los pantalones y no aceptaba la ayuda de sus compañeros; pero él ahí estaba, dispuesto al trabajo, recortaba sus figuras de papel como podía y las pegaba imitando a los demás, aunque unía con el pegamento dos o tres páginas de su libro o cuaderno. A cambio recibía aplausos de todos. Era el momento que Alexander disfrutaba más y se daba tiempo para voltear a la ventana y sonreír a su mamá que también le miraba con la alegría de sus ojos grandes.

El temor de la mamá lo llevó a “solucionar” las necesidades más elementales de su hijo: le sujetaba siempre la mano para caminar, le amarraba las agujetas de los tenis, le limpiaba los restos de comida. Esta protección se trasladó más tarde al salón de clases, en ocasiones entraba para ayudarlo con el sacapuntas, para buscarle una página en limpio de su cuaderno o para regañar a algún niño que lo molestaba.

Alexander culpaba invariablemente a sus compañeros por la pérdida de sus útiles, señalaba con su índice a uno de los niños y trataba de decirme: “maeto e me obó” (*maestro, él me robó*), enseguida los



*Cerro de las flores*

niños encontraban en su mochila o bajo su mesa lo que supuestamente había perdido; cuando eso sucedía, Alexander sólo sonreía y se apretaba la cabeza con las dos manos, aprendimos que eso significaba que se había equivocado.

Con el paso del tiempo me di cuenta que la mamá de Alexander ya era un problema para el buen desempeño de su hijo y de la clase, entraba y salía del salón con frecuencia. En esos días noté que Alexander llevaba un par de tenis más grandes que la medida de sus pies y, por si fuera poco, puestos al revés (creo que por eso se caía a cada rato).

Fue entonces cuando le sugerí a la señora que debía darle oportunidad a su hijo de enfrentar la vida; por eso le prohibí la entrada al salón. Estas recomendaciones

eran compartidas por las otras señoras que permanecían con más discreción afuera del salón, y por eso le hablaban en un zapoteco severo que yo interpretaba como regaño.

La mamá de Alexander movía la cabeza con cierta incredulidad, daba muestras de darnos la razón, sus visitas al salón disminuyeron. Alexander hacía sus actividades de recortar y pegar sin ayuda de sus compañeros, poco a poco aprendió a aceptar que alguien más lo apoyara; su disposición me motivaba a seguir adelante. Ya pedía permiso y aunque sólo decía “orinar”, yo sabía que él quería ir al baño, y se iba solo. A veces su mamá lo ayudaba con el cierre, y cuando no, regresaba con sus pantalones orinados. Los niños mantenían el ánimo de estar cerca de él, a pesar

de ser amenazados con la punta filosa del “lápiz de Alexander”.

Una mañana, antes de salir al recreo, María Isabel gritó con voz fuerte e inquietante:

—¡Maestro, Alexander está haciendo pipí en la puerta!

Todos volteamos y efectivamente, ahí bajo el marco de la puerta del salón, Alexander orinaba la banqueta del pasillo. Para nuestra sorpresa, no dejó de orinar, sin pena alguna se dio la vuelta y, con el cierre abierto, caminó hacia su lugar acompañado de su sonrisa y sus grandes ojos. Por un momento hubo un largo silencio, todos los niños voltearon a mirarme. Yo sonreí. Los niños también rieron y comenzaron a aplaudir. ¡Por fin Alexander orinó más allá de sus pantalones! Ese fue un momento especial y no supe qué decir, sólo me uní a los aplausos de los niños y le recomendé que orinara un poco más lejos del salón. Esta alegría sólo puedo compararla con el momento en que mis alumnos aprendieron a leer.

Habíamos dado un gran paso: compartir la misma frustración que sentía Alexander cuando se orinaba nuevamente en sus pantalones. Pero también compartíamos la alegría. Alexander disfrutaba cada una de las ilustraciones de su libro de *Lecturas*, los animales eran sus personajes predilectos. Cuando yo leía en voz alta, trataba de seguir la lectura con su dedo, hacía el esfuerzo de repetir cada una de

las palabras que yo leía; según él, era el primero en terminar de leer, aunque sus compañeros lo descubrían, él nada más se reía.

Al salir de clases una tarde de noviembre, regresábamos por las veredas del cerro, más aprisa que de costumbre. Al llegar a una de las calles rectas de nuestro recorrido, distinguí a la mamá de Alexander que casi arrastraba a su hijo; ella no se percató que yo venía atrás, fueron los niños del grupo quienes le advirtieron de mi presencia —estos sabían mis recomendaciones acerca del valor de la libertad para aprender a valerse por sí mismo—. La señora inmediatamente soltó a Alexander, sonrió apenada y el niño también. Alexander caminó solo unos cuantos metros, tropezó, cayó y se raspó la frente; la señora enseguida lo levantó, le revisé la herida, no era grave. Sin decir más, solo, con mi aturdimiento me disculpé y seguimos el camino.

Al regreso de las vacaciones de diciembre las cosas se complicaron. En una reunión de padres de familia del grupo, algunos de ellos se quejaron del comportamiento de Alexander hacia sus hijos, argumentaban que yo le brindaba más atenciones a “ese niño”. Los padres tenían razón, sin embargo, con mis argumentos logré convencerlos del porqué de las atenciones hacia Alexander e hice el compromiso de ocuparme de todos.

A los pocos días, Alexander dejó de ir a la escuela. Pregunté a

**Con el paso del tiempo me di cuenta que la mamá de Alexander ya era un problema para el buen desempeño de su hijo y de la clase, entraba y salía del salón con frecuencia. En esos días noté que Alexander llevaba un par de tenis más grandes que la medida de sus pies y, por si fuera poco, puestos al revés (creo que por eso se caía a cada rato)**

*Vista de Santiago Lachiguiri  
Centro de Santiago Lachiguiri*



sus compañeros por él y no me dieron razón alguna. Floriberto y Magda comentaron que la casa de Alexander estaba cerrada. Pregunté a las personas del pueblo y me dijeron que se habían ido a la montaña, al corte del café. Alexander perdería muchos días de clase, había que aceptar esta situación de vida de las familias de Lachiguiri, que dejan el pueblo cuando es tiempo de cosecha.

Alexander no regresaba a clases. Con los primeros días de enero, llegaron los descubrimientos de las letras, algunos niños comenzaron a leer y a escribir. Mi alegría por esos alumnos que al fin pronunciaban el mundo escrito, renovó mi esperanza de que algún día Alexander también aprendería a descifrar las páginas de los libros. Y es que Jorge había visto en el pueblo al señor Galindo, el papá de Alexander. Esa misma tarde, el señor Galindo pasó frente a los cuartos que ocupábamos los maestros, lo llamé y me explicó que su hijo ya no iría a la escuela por-

que era pérdida de tiempo, que de todos modos nunca aprendería, que a él lo obligaban a dar tequio<sup>2</sup> en la escuela y que no estaba dispuesto a trabajar a cambio de nada. Intenté convencerlo con mis mejores argumentos para que Alexander regresara a la escuela, hasta le propuse que yo pagaría el tequio. El señor dijo que lo pensaría.

Un atardecer del mes de marzo, tocaron a la puerta del cuarto donde yo vivía, al salir vi a una niña de escasos 12 años cargando una bandeja con plátanos, la acompañaba otra niña más chica que sujetaba una bolsita de dinero; al tiempo que me ofrecía los plátanos, apuntó con su dedo hacia la pared y dijo: “ahí está tu alumno”. Me asomé, ahí estaba. Se veía más tímido que antes, se escondía detrás de

<sup>2</sup> El tequio forma parte de la estructura social comunitaria de los pueblos de Oaxaca. En Santiago Lachiguiri consiste en trabajar con el machete en la limpieza del monte del área de la escuela, la parcela escolar, el corte y traslado del café en la espalda hasta la comunidad.



*Las familias abandonan sus casas y se trasladan a la montaña a la cosecha de café*



*Único camino pavimentado en la comunidad, al fondo la entrada al pueblo (el portillo)*

los arbustos. Intenté platicar con él, pero sólo recibí algunos monosílabos. La más chica de las niñas fue la que contestó a mis preguntas. Le pedí a Alexander que regresara a la escuela al día siguiente, que a sus compañeros les daría gusto volver a verlo. Pero él no regresó.

Los niños me dijeron que Alexander y su familia ya vivían en la montaña, y que llegaban al pueblo de vez en cuando para comprar cosas para comer. Para entonces, la mayoría de los niños ya sabía leer y escribir. Una mañana, mientras Carmen escribía en su cuaderno dijo desde su mesabanco: “Alexander también ya escribiría, ¿verdad?”.

Los niños ya cursaban el segundo grado cuando una señora se presentó ante mí, me decía que su sobrino quería regresar a la escuela, que quería saber las letras, que sus papás harían el tequio. Pero ahora yo era el maestro del segundo grado, Sergio y Mary eran los maestros del primer grado.

La señora, como quien sabe que en la escuela sólo hay maestros, dijo con seriedad:

—Alexander dijo que usted fuera su maestro.

Fue así como Alexander regresó a la escuela. Si el primer grado nos resultó difícil a todos, el segundo lo fue más. Sentado a un lado de mi mesa, yo estaba al tanto de sus logros y dificultades; sus trabajos eran diferentes a los de sus compañeros, eso no le gustaba y mostraba su enojo. Al poco tiempo dejó de ir a clases para siempre.

A más de cinco años de distancia, sigo con la incertidumbre de su posible retorno a la escuela. A veces recuerdo con cierta melancolía el brillo de sus grandes ojos cuando nos compartía sus travesuras, sus garabatos, sus juegos, su ira y su risa. Para él quizá yo fui su único maestro, por eso guardo en mi memoria su mirada de niño eterno. @

# Quiero decir mi discurso

Teodora Olimpia González Basurto\*

olis54@yahoo.com.mx

## QUIERO DECIR MI DISCURSO... DE ORATORIA

### Las condiciones

**C**ada año a los maestros y maestras del Distrito Federal de secundarias diurnas nos ponen en la disyuntiva voluntaria u obligatoria de participar o no en los concursos. En la asignatura de Español la batalla se libra año con año. La presión a que alumnos y profesores nos vemos sometidos tiene que ver con: *Concurso literario de símbolos patrios, Guión radiofónico, Carta a un amigo, Cuento, Calaveras literarias, Encuentro del Día de Muertos, Teatro, Ortografía*. Existe uno más que ha sido impulsado desde hace 12 años: el certamen “Benito Juárez”, en el cual los alumnos de los tres grados de secundaria y de 5º y 6º grados de primaria<sup>1</sup> son convocados a participar en oratoria y poesía coral.

En concursos de años anteriores, el tema de los discursos y poemas podía ser elegido libremente, la tendencia era de denuncia y crítica ante las situaciones de injusticia o abuso que ocurrían en el país. En la primera vez que los muchachos de la Secundaria Diurna No. 28 ganaron el Certamen de Poesía Coral, el Palacio de las Bellas Artes acunó en su magnífico espacio acústico las voces armoniosas infantiles y juveniles; pude darme cuenta que la mayoría de los discursos de oratoria hacían reclamos, denuncias y peticiones de justicia social, y honraba a luchadores y luchas sociales cercanas u ocurridas en esa época: los valores, la mujer, la libertad de expresión... en ocasiones se centraban en ello y otras exaltaban los valores, principios o actitudes de Benito Juárez. Por fortuna, no asisten figuras relevantes del gobierno federal o del Estado Mayor Presidencial que los coaccione o reprima.

---

\* Maestra en Desarrollo Educativo. Línea: Didáctica de la lengua. Especialidad en Literatura Mexicana del Siglo xx.

<sup>1</sup> El Concurso Benito Juárez era voluntario, este año escolar, 2008-2009, es obligatorio por lineamientos. La lectura que se hace es que las autoridades toman esa decisión ante el desinterés y renuencia a participar por parte de los docentes de esta asignatura.

Los concursos comienzan con una convocatoria<sup>2</sup> que resulta ambigua. Los directivos y demás autoridades dan por entendido que deberá ser un docente el que prepare a los alumnos para el concurso. Esto se confirma al leer el documento sobre las “Disposiciones y Lineamientos Generales...”,<sup>3</sup> en su artículo 163:

163. Cada uno de los proyectos y actividades que ofrece la Guía de Espacios y Actividades para Apoyar los Planes y Programas de las Escuelas del D. F., deberán ser considerados con el carácter con que fueron definidos: obligatoria u optativa...

Los concursos de carácter obligatorio son el de Interpretación del Himno Nacional, el Certamen Benito Juárez y Concurso Literario de Símbolos Patrios.<sup>4</sup>

Los maestros preparan a los estudiantes y a lo más que se llega a reconocer entre líneas es que sirven como asesores. El asesor (que como está escrito pudiera ser cualquier persona) aparece en dos de las ocho bases del concurso donde se informan los requisitos a cumplir para que se inscriban los alumnos (cuarta base), y en la última, la de *triunfadores y premios* (octava base), para señalar que el asesor de los alumnos y grupos corales triunfadores y finalistas recibirá *medalla, diploma y libro*.<sup>5</sup>

Es inevitable que haya influencia de adultos en lo presentado por los estudiantes, tal es el caso de la voz de los y las docentes, pues fungen como mediadores naturales y líderes nativos,<sup>6</sup> es decir, que permanecen en el salón, en los procesos de aprendizaje en las escuelas;<sup>7</sup> son los

<sup>2</sup> Convocatoria del Décimo Segundo Certamen Benito Juárez. Ciclo 2007-2008.

<sup>3</sup> Disposiciones y Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, Inicial, Especial y para Adultos en el Distrito Federal Ciclo Escolar 2008-2009. Agosto 2008.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> Datos tomados de la Convocatoria del Curso Escolar 2007-2008, SEP. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, pág. 53.

<sup>6</sup> Cazden, Courtney, B., “La interacción entre iguales: influencias contextuales”, en Cazden, C. Discurso en el aula, en Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza*, III Barcelona, España, Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia 1997, págs.655-659.

<sup>7</sup> —, Kenneth, “Cómo la enseñanza apoya el aprendizaje en el desarrollo de la lectoescritura”, en *Alfabetización por todos y para todos*,

Realizar un proceso de escritura cuya intención es expresarlo oralmente a través de la oratoria, requiere de crear un ambiente de libertad para el estudiante. La participación de una niña de segundo de secundaria en el Certamen de Oratoria en el DF fue de aprendizaje mutuo a lo largo de la construcción del discurso. Fue el ir y venir, entre borradores y comentarios, el esfuerzo por expresar ideas, la conveniencia de tomar decisiones conjuntas, motivar la participación y la disposición, la construcción de un guión con base en la documentación de ideas, conocimientos y experiencias. Así como la confianza mutua entre el asesor del discurso y el orador.

*Palabras clave:* discurso, guión, oratoria, concurso, borrador.



In order to carry out a writing process with the intention of expressing it orally through oratory, it is required to create an atmosphere of freedom for the student involved. When a second grade girl (from secondary school) took part in the Mexico City Oratory Contest, it resulted in a situation of mutual learning along discourse construction. It was a process of comings and goings between drafts and comments; the struggle for expressing ideas; the convenience of deciding together; the motivation to participate and being in the right temper; the construction of a sketch based on documentation of ideas, knowledge and experiences; as well as the mutual confidence between the discourse adviser and the orator.

**El impacto de estar frente a un numeroso auditorio tiene mucho que ver con el cómo se le enseñe al estudiante-orador a enfrentar al público y la autoestima al sentir seguridad sobre el tema a desarrollar**

que conocen, eligen, convencen, dirigen, animan y estimulan con calificaciones a los muchachos. Además está la intervención de los padres de familia.

Cada año los docentes de secundaria buscamos evadir estos eventos que engrosan la ya de por sí torrencial carga de trabajo y se solicita a la Jefa de Enseñanza<sup>8</sup> que estas actividades se realicen en el último mes, pues entorpecen y rompen el ritmo de la tarea académica y la disciplina que se desarrolla con los estudiantes en cada grupo, generan la dispersión de docentes y alumnos, de igual modo, las cargas extras de trabajo para entretener al resto de alumnado que no se atiende, y por lógica las actividades de revisión del mismo, crecen para el o la docente que participa sin ser convocado. La pérdida de tiempo que tanto apura a las autoridades se da en los hechos con su anuencia.

Estos concursos propician del lado del alumnado un trabajo individualista más que colaborativo, generan fuertes sentimientos de frustración, de desencanto, de intolerancia y de rivalidad. Se da el menosprecio entre tipos de escuela: oficial y particular. Estos sentimientos y actitudes se extienden hasta los maestros. Las quejas por los fallos del jurado son expuestas por éstos, tanto verbales como escritas. Situación que a las autoridades no les gusta. Muestra ostensible de ello ocurrió el curso antepasado en la etapa delegación con el responsable de la Dirección Operativa 4 de secundarias, quien

<sup>15</sup> Congreso Mundial de Alfabetización, Aique, Argentina, 2003.

<sup>8</sup> Supervisora de toda una delegación política de escuelas oficiales y particulares, cuya labor es revisar el aspecto académico de nuestra labor.

al dar su discurso de bienvenida provocó un clima de malestar y un pesado silencio al expresar con altanería innecesaria: “¡les advierto, lo que aquí se decida es INAPELABLE! ¡No quiero quejas! ¡Deben aprender a perder!”; ante un público formado en su mayoría por estudiantes.

Durante los ensayos el o los grupos se abandonan al cuidado de prefectos o maestros en servicio dejando cargas de trabajo de la materia. Esto hace que al retornar a la normalidad los docentes estemos saturados de trabajo por revisar, además de sufrir reveses en el ritmo de aprendizaje que se llevaba con cada grupo.

### **Cuando se trata de oratoria**

¿Qué nos dejan concursos como el de oratoria? Si se trabajan con todo el grupo, una serie de prácticas de escritura que conllevan: diversos tipos de lectura y de prácticas lectoras para acercarnos a textos (predictiva, selectiva, verificativa); diversos tipos de escritura: se hace vivir la palabra, se eligen expresiones, palabras, se le da vida a las ideas. Se van combinando procesos lectores y escritores para dar paso a prácticas orales donde se pone en juego la interpretación y emotividad para el texto, así como el volumen, los matices de voz, la mímica. Todo ello promueve un proceso integral de la lengua y de los usos de la lengua, entrando al campo del lenguaje total.<sup>9</sup>

Así ocurrió al trabajar con el *Plan y Programas de 1993* bajo el enfoque comunicativo y funcional de la lengua, en el

<sup>9</sup> Goodman, Kenneth, “Lenguaje total: la manera del desarrollo del lenguaje”, en *Cero en conducta*, año 7, número 29-30, enero-abril, 1992, pág.18.



cual, en el programa de 2º y 3º de secundaria, había contenidos que se podían abordar al mismo tiempo que se trabajaban los requisitos del mencionado concurso con todos los grupos (tenía en ese entonces seis grupos en la escuela pública). De esta forma se integraban contenidos y concurso y los alumnos participaban en la selección del mejor para representar al grado y plantel.

Hoy es uno por escuela, lo cual genera una competencia expresiva y oral desigual, sobre todo, entre un niño de primero y uno de tercero de secundaria.

El discurso escrito que se logra en cada alumno tiene limitantes escritoras, de contenido y culturales. La maduración, impostación y matices de voz no se alcanza igual, asimismo el volumen.

### **La historia del escrito de Frida**

Frida Lucía Fernández Benítez es una chica que en ese entonces cursaba el segundo año en la Secundaria Diurna No. 28 “Dr. Manuel Barranco”, que se encuentra en la Col. Santa María la Rivera en la Delegación Cuauhtémoc. En esta escuela –para el caso de los ensayos de oratoria– hay ciertas facilidades: empezamos por los permisos de las autoridades, el apoyo de los maestros con sus opiniones, con tiempo cuando ensayamos en grupos y frente a toda la escuela para ir logrando seguridad y el control personal y del auditorio que se necesita en oratoria. Con ello se ha evitado que se queden callados al enfrentar un público numeroso, se les vaya la voz e incluso pierdan el sentido del espacio al grado de caerse del estrado. El impacto de estar frente a un numeroso auditorio tiene mucho que ver con el cómo se le enseñe al estudiante-orador a enfrentar al público y la autoestima al sentir seguridad sobre el tema a desarrollar. También cuenta mucho el contexto familiar, social y cultural donde se ha venido desarrollando.

Frida destacó para este concurso de oratoria no sólo por una voz sonora, sino por su entusiasmo que hace honor a su nombre, por expresar lo que piensa, lo que siente y la dedicación en lo que emprende. Destacó en la investigación del tema y reseña de cuento en su equipo. Destacó con sus habilidades lectoras al trabajar la reseña de las leyendas y relatos míticos. Ofreció las condiciones para su preparación. Esta vez decidí un trabajo individual debido a que la aplicación de la Reforma de Secundaria no permitía distraer a todo el grupo para trabajar este concurso.

Platiqué con ella comentándole de la existencia de la convocatoria sobre oratoria, la invité a participar, a conocer un poco más sobre la vida de Juárez con el librito de Henestrosa, *Los caminos de Juárez*, que el

Fondo de Cultura Económica había estado obsequiando con motivo del Día Nacional del Libro, y si se convencía comenzaríamos a preparar el discurso, pues estábamos a buen tiempo, ya que había que inscribirse a finales de enero, cuando concluía la etapa de escuela.

Al día siguiente, durante la hora de clase, se presentó su mamá, lo cual me extrañó. Me sorprendí mucho, pues la Sra. Fernández acudía para ser parte del equipo para apoyar la participación de su hija. Frida había decidido participar y su mamá refrendaba el compromiso proponiendo leer junto con su hija el libro sobre Juárez.

La documentación había comenzado. Les propuse que apoyaríamos la lectura con algunos otros temas que le dieran ideas para reforzar el tema de valores que deberíamos desprender a partir de la vida de Juárez. La idea era resaltar por lo que luchó este hombre comparándolo con acontecimientos

actuales. Frida mencionó que si se podía hablar de lo que ocurría en Oaxaca, o de lo ocurrido a los estudiantes en Tlatelolco. Su mamá, quien trabaja en un periódico, le dijo que ella podría darle información sobre ello y algunos hechos de campesinos. Les propuse que para no saturarla con lecturas podría ver algunos videos relacionados con ello, mismos que posteriormente yo le prestaría.

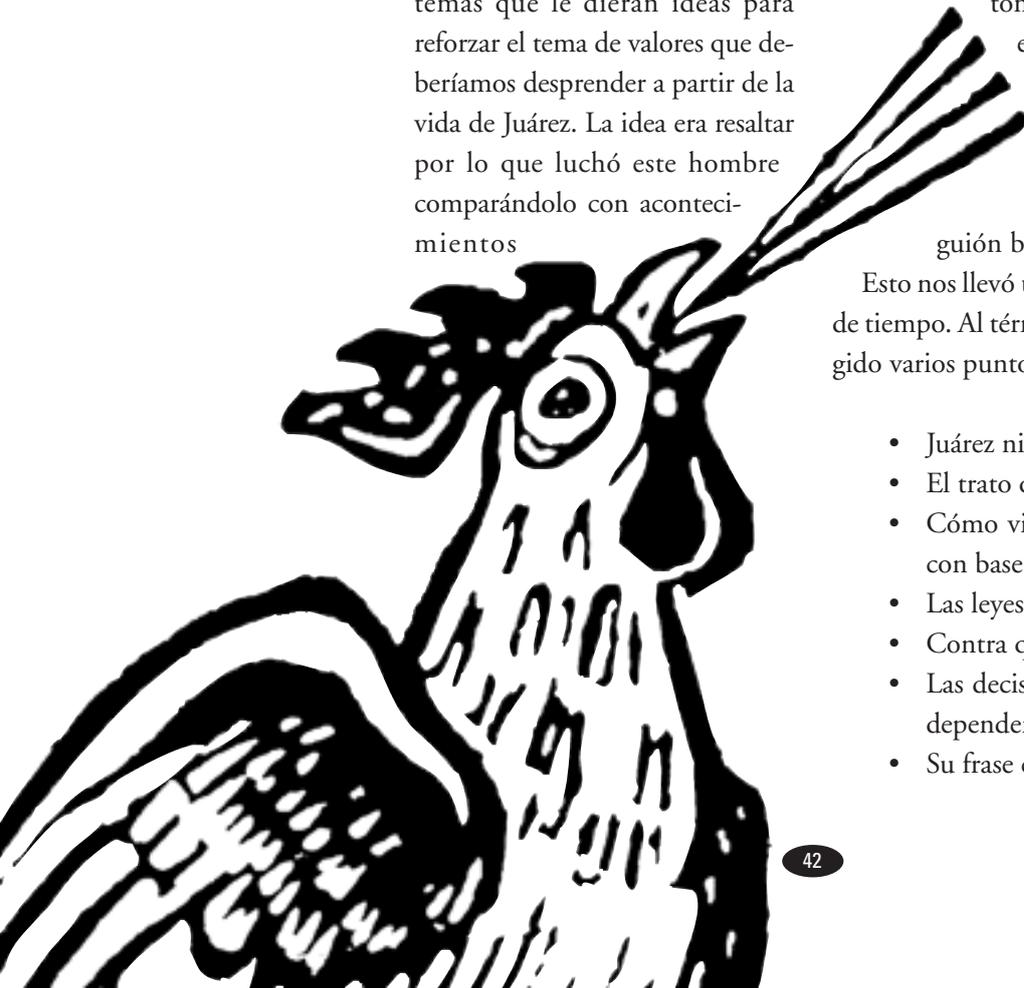
En primer término, acordamos tiempos de lectura. Para finales de octubre comentaríamos el texto principal y me traería algunas ideas. Llegado el tiempo comenzamos a ocupar algunos refrigerios y espacios de clase para comentar el texto del cual fuimos retomando ideas y haciendo anotaciones. Le expliqué la estructura que debería tener un discurso para oratoria, lo comparé con la explicación para desarrollar un tema: introducción, desarrollo y conclusión. Se le aclaró que en el primer párrafo debía presentar el tema y mencionar el propósito de darlo a conocer. Se le insistió en forma animosa que debía convencer al público de lo que pensaba y hacer una invitación a tomar partido de lo expresado. Frida se

emocionaba; creo que es ahí donde adquirió mayor seguridad. Esto indica que crear un ámbito de empatía es muy importante.

Se elaboraron puntos para un guión bajo el cual se desarrolla el discurso.

Esto nos llevó unas tres semanas en espacios breves de tiempo. Al término de este periodo, habíamos elegido varios puntos para desarrollar:

- Juárez niño.
- El trato que recibió en Oaxaca.
- Cómo vive los valores y cómo se comporta con base en ello.
- Las leyes que hizo.
- Contra quienes luchó.
- Las decisiones que tomó para mantener independencia.
- Su frase célebre: el respeto...



- El origen indígena de Juárez.
- Su pensamiento.

Le pedí un primer borrador bajo el formato de discurso. Para finales de noviembre me hizo la primera entrega, aclarándome que le había incorporado algunas ideas sobre valores y lo que ella pensaba. También mencionó que había partes donde su mamá le ayudó. El escrito entregado era de cinco cuartillas impresas

que trataban de respetar el formato solicitado y del cual transcribo la introducción y exordio. Podemos localizar ideas en este texto ideas que se conservaron en el original. El desarrollo relata la historia de pasajes de la vida de este Presidente concluyendo con la frase internacionalmente conocida y abreviada: “Entre los individuos como entre las naciones el respeto al derecho ajeno es la paz”.

La introducción:

La historia, vida y trayectoria de este celebre hombre (,)\* de raíces indígenas, le dio la patria uno de sus periodos más importantes(,)dando forma a lo que hoy es México,su nombre ha quedado inscrito en los anales de la Historia contemporánea y apesar que ha(n) pasado casi dos décadas de su nacimiento,sus enseñanzas siguen vigentes hasta entonces.

Su nombre Benito Juárez.

#### CONCLUSIÓN

Desde el punto de vista humano considero a Don Benito Juárez, un clarísimo ejemplo de voluntad valor,una inmensa voluntad de salir ante toda adversidad y pruebas que la vida le puso,y que aunque han pasado décadas siguen siendo un ejemplo a seguir,la convicción de sus ideales

Juárez es uno de esos personajes que nacen cada mil años ,que trascienden durante el paso del tiempo y que perduraran siempre,es un clarísimo ejemplo de que la convicción,tesón fuerza de voluntad no tiene tiempo y que esos valores deberían estar en cada unos de nosotros los jóvenes,que con toda esta globalización,transculturación ,pérdida de valores, y este estatus que ahora en estos tiempos existen hemos olvidado, el amor a la patria, el cariño,la admiración que ahora se ha perdido o se está perdiendo,la honradez que son principios que como jóvenes debemos tener en cuenta, en este difícil entorno social,en el cual vivimos,es admirable que su propia convicción le fue dando,aquello(s) que fueron moldeando el ideario que cuando hombre le servirían para resolver los problemas del país,de eso podríamos reflexionar y ver el ejemplo de un indigena,si un indigena, que ahora vemos con desprecio y que hasta hemos olvidado que somos parte de esa gran estirpe la indígena, que debemos como joven no olvidar,quién somos y de donde venimos,hay un párrafo que debemos tener en cuenta y que como joven, me llamó mucho la atención “Todos por virtud del alfabeto,por razón de la perseverancia. Pueden viajar de la montaña para escalar dignidades,magistraturas,alcanzar(,)fama,gloria y nombre inmortal.Es impresionante como unas pequeña(s)líneas invitan a reflexionar y llegar a tener poder de hacernos oír de alzar la voz,con la unica arma de la educacion, voluntad del coraje, del saber escuchar, a nuestros mayores que han tendido la escuela de la vida y del saber, saber y comprender que como jovenes tenemos el derecho y la obligación de escuchar y ser escuchados, de que vivimos tiempos difíciles y complicados que la situación del país es difícil , y que nosotros tenemos la obligación de que este país,a pesar de los gobernantes,de los partidos políticos,de la corrupcion ,de la invasión velada de las potencias extranjeras,sacarlo adelante y ser alguien exitoso como ser humano. Por eso como dice una canción que oí cuanta falta nos hace Benito Juárez para revivir al país.

\* Lo que está entre paréntesis ella lo corrigió al leerlo.



Para enero comenzamos la revisión del texto seleccionado diversas ideas. De este primer escrito conjuntamente fuimos subrayando las que nos fueran útiles, pues las bases indican que el tiempo de exposición es de cinco a seis minutos.

Le propuse que iniciaría el discurso diciendo un lema o frase relacionada con Oaxaca, en la que se pide apoyo para el pueblo oaxaqueño y que se le llama consigna: “Hombro con hombro, codo con codo, Oaxaca, Oaxaca, somos todos”. Se la repetí con énfasis. Una de sus dudas fue: “¿Así de fuerte la tengo que decir?” Le pedí que la escribiera en el cuaderno y le comenté que la pasaríamos a zapoteco, para que la dijera tanto en esa

lengua como en español y que observara en el video del 68 cómo decían los muchachos las consignas.

Dos días después me mostró que buscó en la internet y que la frase se traducía así:

¡Xie elen xill! ¡yaeyen len yaejen!  
Oaxaca, Oaxaca, Oaxaca xie yan lench.<sup>10</sup>

Este día iniciamos la introducción, le sugerí que después de la consigna, comenzaría dirigiéndose al Jurado, a los maestros y a sus compañeros presentes, después comentaríamos algo actual sobre el pueblo de Oaxaca, donde luchan por la democracia. Comenté que por el momento no nos preocupáramos por los signos de puntuación y ortografía. Ella fue escribiendo:

Señores del Jurado:  
Maestros y alumnos presentes, con esta consigna dicha por personas que son del pueblo de Oaxaca, por el pueblo que lucha por la democracia.

Le indiqué que le incluyera a este párrafo su nombre, la escuela a que pertenecía y que después tratara de presentar el tema. Nuestro avance fue un poco lento, pues trabajamos tiempos breves del refrigerio. Ante esta situación decidí que era el momento de dedicarme sólo a ella. Nos fuimos a la Red Escolar para trabajar con la computadora y avanzar un poco más rápido en la redacción, pues faltaba que, ya asimilado el contenido, se apropiara de memoria del mismo.

Al día siguiente ella ya había incorporado lo indicado. Nos fuimos a la Red. Pudimos construir la enunciación del propósito del discurso y algunos datos históricos.

<sup>10</sup> No fue posible rescatar la página de donde la alumna obtuvo esta investigación, por lo cual si no se representa así, pedimos disculpas por la traducción y se acepta la corrección.

¡Xie elen xil!  
 ¡yaeeyen len yaejen!  
 ¡Oaxaca, Oaxaca!  
 ¡Oaxaca xie yan lench!

¡Hombro con hombro!  
 ¡Codo con codo!  
 ¡Oaxaca, Oaxaca!  
 ¡Oaxaca, somos todos!

SEÑORES DEL JURADO, MAESTROS Y ALUMNOS que nos acompañan:

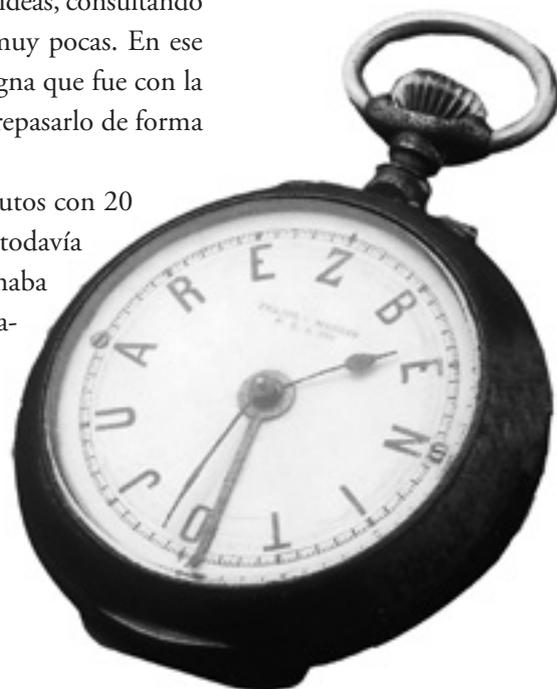
Con esta humilde consigna emitida por compatriotas oaxaqueños y por el pueblo que ha luchado por el valor de la DEMOCRACIA me presento ante ustedes: Mi nombre es Frida Lucía Fernández Benítez, me honro con representar a la ZONA 27. Estoy en 2º. Grado y la intención de mi discurso es tratar algunos de los valores exaltados, desde la tierna infancia de uno de los hombres más sobresalientes de nuestro país: BENITO PABLO JUÁREZ GARCÍA.

Mi principal afán es persuadir la conciencia de adolescentes como yo, para apreciar lo que disfrutamos, para luchar por lo que nos hace falta, para combatir la corrupción, para perseguir la justicia y para realizarnos como Juárez.

Baste darnos cuenta compañeros, que hoy, quienes estamos en este espacio hemos tenido y tenemos contacto continuo con uno de los tesoros infantiles que nos permite socializarnos con nuestros semejantes, y por el cual, Juárez niño huyó de su natal Guelatao, aún sin saber castellano: EL JUEGO. Hoy concebido, como uno de los derechos de los niños y que este pastor por su humilde cuna, día a día, debía cambiarlo por la responsabilidad de cuidar ovejas.

El proceso duró toda la semana, trabajando una dos a tres horas diarias, agregando notas de una canción de Violeta Parra, incorporando hechos actuales, puliendo ideas, consultando algunas palabras para precisar su significado, que en realidad fueron muy pocas. En ese tiempo la Subdirectora nos ayudó trayendo otra traducción de la consigna que fue con la que quedó y además se le agregó una más. Finalmente, comenzamos a repararlo de forma oral para tomarle el tiempo.

El primer borrador para el repaso oral se tardaba en leerlo 10 minutos con 20 segundos, ¡eran demasiados! Era necesario reducirlo. En este proceso todavía fuimos corregimos varias expresiones. En tres días más ella leía y yo tomaba el tiempo, así que procedimos a irle cortando algunos párrafos. Si hubiéramos impreso todas las veces que pulimos el escrito, hubiéramos gastado un buen número de hojas y tinta. Con el uso de la computadora imprimimos seis borradores; en los primeros fuimos cortando y aún corrigiendo el texto. Finalmente, el 3 de febrero el discurso quedó en redacción y tiempo:



**¡Shique nee sique!**  
**¡Guivy nee guivy!**  
**¡Oaxaca, Oaxaca!**  
**¡Oaxaca, naca nú iradu!**

**¡Hombro con hombro!**  
**¡Codo con codo!**  
**¡Oaxaca, Oaxaca!**  
**¡Oaxaca, somos todos!**

**SEÑORES DEL JURADO:**

**MAESTROS Y ALUMNOS que nos acompañan:**

Con esta humilde consigna, emitida por compatriotas oaxaqueños y por el pueblo que se ha sentido cercano a la lucha por el valor de la **DEMOCRACIA**, me presento ante ustedes: Mi nombre es Frida Lucía Fernández Benítez, me honro con representar a la **Sec. 28 "Dr. Manuel Barranco" Turno Matutino**. Estoy en 2º. Grado y la intención de mi discurso es tratar algunos de los valores exaltados, desde la tierna infancia de uno de los hombres más sobresalientes de nuestro país: **BENITO PABLO JUÁREZ GARCÍA**.

Mi principal afán es persuadir la conciencia de adolescentes como yo, para apreciar lo que disfrutamos, para luchar por lo que nos hace falta, para combatir la corrupción, para perseguir la justicia y **para realizarnos como Juárez**.

¡Cómo no admirar lo que este sencillo mexicano hizo por convicción!, soportando todo tipo de humillaciones y discriminaciones, en su deseo por ampliar su mundo, su conocimiento, **a pesar de que** la única actividad que pudiera elegir por ser indígena, fuera el sacerdocio. Su sed de aprender era tal, que el único lugar donde podía hacerlo era un seminario y así lo hizo, lo logró y llevó a cabo sus estudios. Veamos en estas acciones una motivación para lo que nosotros hacemos en cada una de nuestras aulas, con esas aves pasajeras, que son nuestros maestros.

El joven Juárez mostró con sus actitudes que la lucha por lo que queremos es todos los días, y no de momento. Mostró en su amada Oaxaca, que la constancia y la perseverancia, no son únicamente para sí mismo, sino para aplicarla en los demás, enviando el mensaje universal de los valores exaltados en la célebre obra de Cervantes a través del excelso Quijote. En poner en marcha la frase que guió a la los Caballeros de la Mesa Redonda: **"AL SERVIR A LOS DEMÁS, SEREMOS LIBRES"**.

Por ello, las propuestas juaristas, sus hechos y leyes promulgadas, han sido ejes para muchos mexicanos **cuando luchan contra tiranos, contra la antidemocracia, contra la injusticia**, como lo mostró no hace mucho el pueblo de Oaxaca al **arriesgar la vida con pasión**, con amor sublime de lucha por su hogar, por su familia, por su pueblo.

Juárez nos enseña a ser leales a nuestro Himno Nacional, acabar con el extraño enemigo que quiera profanar nuestro suelo, en el famoso Cerro de las Campanas.

Pero he de aclarar, estimados condiscípulos: **que no lo hace sembrando pruebas ni culpas, ni tampoco faltando a las normas constitucionales. ¡¡NO!!** Juárez le da a Maximiliano un proceso y trato justo, respetando la dignidad del hombre. Porque para Juárez **la primera ley de la República, es la dignidad.** Es así que, con la frente en alto, entra a la Cd. de México, **el 19 de julio de 1867** lanzando el manifiesto que contiene su famoso apotegma: **ENTRE LOS INDIVIDUOS COMO ENTRE LAS NACIONES, EL RESPETO AL DERECHO AJENO, ES LA PAZ.**

**Lamentablemente**, en múltiples ocasiones, no ejercemos el contenido de esta frase. Hacerlo implica poner en práctica la justicia ante las masacres no olvidadas: el 2 de octubre, la de los indígenas de Acteal, la de los campesinos de Aguas Blancas, la de los mineros de Pasta de Conchos y Cananea, el encarcelamiento de luchadores sociales como los de San Mateo Atenco, la violación de derechos humanos en Oaxaca, las famosas dudas electorales, las revisión de la ley del ISSSTE que afecta a muchos mexicanos. Todas estas contradicciones pudieron evitarse, si hubiera voluntad de respeto, para generar la paz.

Estos ejemplos nos dan aprendizajes como el ver como los bolsillos de nuestros padres se vacían y se hunden en las deudas. Quizás ahora el alza del costo de la tortilla y los impuestos logren que la legislación para combatir la obesidad triunfe.

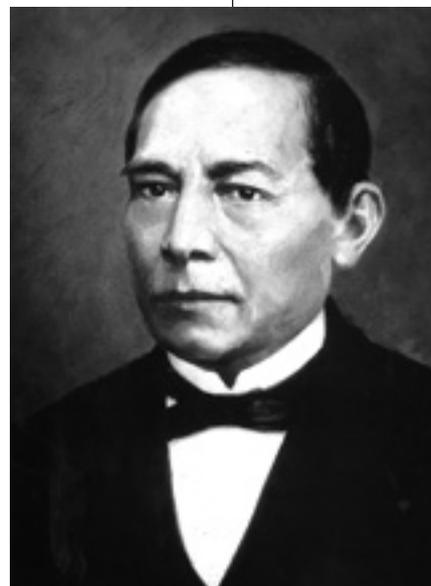
**COMPAÑEROS Y PÚBLICO QUE NOS ACOMPAÑA:**

Quiero que mi sencilla, pero sincera palabra, reforzada con la voz poética de VIOLETA PARRA, quien le da gracias a la vida porque le ha dado el habla y el canto, sea una invitación a ver en Don Benito Juárez un ejemplo de voluntad, de valor y de pruebas que pone la vida. Tratemos de trascender superándonos en el estudio, avanzando en nuestras habilidades y conocimientos. Teniendo presentes los valores exaltados por Juárez para que guíen las agresiones ante las cuales nos enfrentamos en este mundo, ante las costumbres extranjerizantes, ante el complicado entorno social en el cual vivimos. Como Juárez no que hay que olvidar **quiénes somos y de dónde venimos. ¡Somos parte de la estirpe indígena!**

Por eso les exclamo:

¡ Qui Juárez padxi  
chu iradu xpadu! ¡

**SI JUAREZ, VIVIERA,  
CON NOSOTROS ESTUVIERA  
GRACIAS.**



Se hicieron ensayos diarios en cada grupo que yo atendía. Se ensayó una vez frente a todo el plantel, el nerviosismo hizo que se le olvidara parte del discurso, no hiciera los ademanes y lo cortara. Finalmente, se presentó el día 8 de febrero en la Etapa Zona. Algunos docentes de otras escuelas auguraron su derrota. Reconocían que era un buen discurso, pero lo discriminaban por su sentido político. Esa sería la razón de no triunfar. El veredicto fue favorable. Sus papás estaban emocionados, la subdirectora estaba contenta y yo me sentía bastante satisfecha. Frida logró dominio de sí misma, elevó su volumen de voz y lo dijo con el corazón, la interpretación afloró.

La Inspectora de esta Zona 27 expresó sin menoscabo alguno que a ella le parecía mejor un alumno de primero, por verse muy tierno, pero que respetaba lo que el Jurado había decidido. Lo que siguió pertenece a situaciones inmaduras y de poco profesionalismo por parte de esta autoridad. La Inspectora de Zona, en una junta que tuvo con los directores, se dedicó a denostar y criticar el contenido del discurso, a dudar de que el discurso hubiera sido escrito por la alumna, cuando ignoraba todo el proceso que habíamos realizado.

Días después se nos exigió el discurso en un disquete. Decidí que se entregaría escrito y con una nota de inconformidad. Al llegar el día de la Etapa Delegacional, pregunté a mis compañeros y no hubo con ellos tal exigencia. Sólo una maestra comentó que se lo pidieron, pero no dio nada y nada le pasó. Este acoso hizo que Frida perdiera un tanto de seguridad y bajó el nivel en su presentación. No figuró en ningún lugar. Casualmente su mamá escuchó cuestionamientos de que era un discurso político. Habrá que preguntarse si después de escuchar repetidamente clases de Historia en las voces juveniles no se ha comprendido que Juárez es político, su actividad fue política y lo que creó para México son leyes en un ambiente político. ¿Qué es lo que causa temor? ¿Qué se tiene que esconder? ¿Qué se tiene que callar?

Cuatro días antes para que se presentara la alumna, recibí una angustiante llamada de la mamá de la chica:

—Maestra, soy la mamá de Frida. Estoy en mi trabajo, en el periódico. Disculpe que le hable a su celular, pero estoy angustiada porque la Subdirectora mandó llamar a Frida a la salida de la secundaria para decirle que tendrá que cambiar el discurso ¿Qué hago? Le estoy preparando unas palabras porque me dijo la “Sub” que pidió usted días (sorprendida escuchaba a la señora). —Señora Fernández, no se preocupe Frida dirá su discurso.

—Pero maestra... no entiendo qué pasa...

—¿Por qué le dijo la “Sub” que no puede decir el discurso?

—Dice que la inspectora mandó decir que prepare unas palabras de despedida del curso y de la generación que se va porque van a ir otras autoridades.

—¡Ah, vamos!... es la inspectora. No se preocupe Sra. Fernández, ella no puede prohibirnos la libertad de expresión y menos de un derecho ganado en un concurso donde otros fueron quienes eligieron. Si ya lo castigaron en el evento, no permitiremos que lo vuelva a hacer. No se preocupe señora Fernández, de hecho ya enviamos un oficio de inconformidad la otra maestra de Español y yo a la Secretaría de Educación Pública. Nuestros alumnos padecen todo el proceso, se esfuerzan, hacen buen papel y en lugar de estimularlos les bajan la autoestima. Frida se ganó el derecho de decirlo y lo dice o no se presenta.

—Pero maestra... tengo miedo ¿No la agarrarán a mi hija entre ojos? Tal vez le apliquen una sanción. A lo mejor ya no la dejan que se inscriba.

—No señora, no pueden hacer eso, es contra el reglamento. Otra salida es que falte y no lo diga. Creo que si es lo mejor de la zona por lo menos algunos jóvenes debieran estar presentes, esa es otra manera de aprender.

—Así es maestra, quieren que los niños sobresalgan, pero no ven muestras. ¿Sabe maestra? Ya pusieron en

el programa y ella lo que ha ensayado es el discurso que trabajó con usted.

–Pues está la salida que le digo y hay que saber lo que quiera hacer Frida...

–Ella quiere decir su discurso.

–Platiqué usted con ella sobre la salida que le doy, el miércoles que reanudo, platiqué con ella y ya decidimos. No tema, no permitiré que la repriman, dígale que no tenga miedo, hemos trabajado mucho y ustedes le ha dado un gran apoyo.

–Bueno maestra, entonces nos vemos, hablo con Frida.”

A mi regreso de tres días económicos cerca del fin de curso, platiqué con Frida. –¿Tú que piensas en cuanto a que digas otro discurso? Podemos no participar... Me interrumpe con voz angustiada –*¡Yo quiero decir mi discurso, maestra! ¿Por qué los demás van a presentar con lo que ganaron y yo no?* –Su carita con pucheros y su voz que pedía respeto a lo que había trabajado, definió el camino. Sólo le dije: –¡Entonces enfrentamos lo que venga y tú valiente, nos digan lo que nos digan! –Ella contestó contenta: –*¡Sí!* –Recomendé: –Muy bien, te presentas arregladita al evento– y nos dimos un abrazo.

El día 18 de junio se llevó a cabo la ceremonia de zona, en todo momento permanecimos juntas, se le animó y demostró, sin ningún titubeo, lo que podía hacer. Emocionó al público presente, los alumnos de los otros planteles le dieron su reconocimiento con estruendosos aplausos. Nos abrazamos.

El comentario de la inspectora a las autoridades del plantel cuando habló con ellas fue: *Olimpia tenía que salirse con la suya, no la controlan... pedí que dijera un discurso de despedida.* Lo que no supo la señora inspectora de la Zona 27 es que Frida sí preparó un discurso de despedida... pero para el fin de curso de nuestra escuela.

***¡SI JUÁREZ VIVIERA,  
CON LOS JÓVENES ESTUVIERA! @***

## BIBLIOGRAFÍA

Convocatoria del Décimo Segundo Certamen Benito Juárez. Ciclo 2007-2008.

Disposiciones y Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, Inicial, Especial y para Adultos en el Distrito Federal Ciclo Escolar 2008–2009. Agosto 2008.

Cazden, Courtney, B., “La interacción entre iguales: influencias contextuales”, en Cazden, C., *Discurso en el aula*, en Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza*, III Barcelona, España. Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona, España, Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia, 1997.

Goodman, Kenneth, “Lenguaje total: la manera del desarrollo del lenguaje”, en *Cero en conducta*, año 7, número 29-30, enero-abril, 1992.

—, Kenneth, “Cómo la enseñanza apoya el aprendizaje en el desarrollo de la lectoescritura”, en 15° Congreso Mundial de Alfabetización. *Alfabetización por todos y para todos*, Aique, Argentina, 2003.

## A escribir se ha dicho

María Elena Contreras Pitones\*

Había

1. El primer paso es que los niños elaboren una estructura general sobre el cuento que van a escribir considerando los siguientes puntos:

- Qué historia voy a contar,
- qué personajes van a intervenir,
- qué les va a pasar,
- dónde,
- cómo termina la historia.

2. A partir de la estructura que elaboraron, escriben su primer borrador y lo revisan junto con otro compañero.

3. Reescriben su segundo borrador considerando las observaciones que le hizo su compañero y lo que él mismo identificó.

4. Por último, elaboran la versión final de su cuento y lo ilustran. @



Una vez...

2



Y el tío Simón y la dueña vieron felices para siempre.

Maria Elena Contreras Pitones  
Escuela Francisco Sarabia  
2º A Carrillo, Fresnillo, Zacatecas

2



La bruja amarra a el tío simón y a la dueña hasta que le permitieron ver a la abuela que era una bruja buena y así ella le diera la posima de la Eterna juventud y ellos aceptaron



\* Escuela Francisco Sarabia, 2º A. Carrillo, Fresnillo, Zacatecas

# Escribir en las lenguas indígenas

*María Soledad Pérez López\**

msperez@upn.mx

**E**scribir en una lengua implica la posibilidad de codificar y decodificar lo escrito, la escritura es ante todo un medio de comunicación social y en esa medida obedece a convenciones entre los usuarios. Los investigadores, planificadores y maestros que trabajan en el campo de las lenguas indígenas y que se han interesado en la escritura en estas lenguas saben que acordar un alfabeto para cada una de ellas ha sido un camino complejo, o por lo menos así sentido en la medida en que lo estamos presenciando, a diferencia del español en que la convención nos es dada sin que hayamos participado en el proceso. En él se juegan elementos políticos, identitarios, de investigación, etc. La falta de materiales escritos que retroalimenten el proceso se encuentra inhibida tanto por el lugar reducido que estas lenguas tienen en las esferas de lo escrito como por la falta de acuerdos de escritura, pero al mismo tiempo la no producción escrita frena la posibilidad de acuerdos. Se establece un círculo vicioso que no permite el avance. Sin embargo, las últimas políticas lingüísticas de atención de la diversidad en nuestro país le están dando un impulso, ya que han despertado el interés y la necesidad de formación en el campo de la enseñanza de las lenguas indígenas, y sin escritura no hay posibilidad de modelo educativo bilingüe.

El objetivo de este artículo es el de revisar algunas cuestiones sobre este proceso. Se presentan algunas reflexiones que forman parte de un libro que se encuentra en elaboración por el equipo del proyecto Didáctica de las Lenguas Indígenas de la Universidad Pedagógica Nacional, financiado por Conacyt, en el cual participan estudiantes hablantes de estas lenguas. En este

---

\* Doctorado en Antropología Social y Etnología, de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, París. Profesora de Lingüística y de Antropología en la Universidad Pedagógica Nacional.

proyecto se producen propuestas educativas y materiales bilingües en varias lenguas, lo que nos ha llevado a revisar el estado de la graficación de éstas, ya que fue necesario adoptar un alfabeto para poder elaborarlos. Nuestra opción como equipo es la de respetar los acuerdos de las diferentes academias cuando existen, como es el caso en la lengua mixteca o me'phaa, o la de adoptar o adaptar un alfabeto provisorio cuando no los hay.

El análisis que se encuentra en proceso, se elabora desde los alfabetos existentes en siete lenguas, mixe, mazateco, huave, me'phaa, náhuatl, mixteco y o'dam. ¿Cómo presentan sus alfabetos? ¿Qué grafías han adoptado para representar sus fonemas? ¿En qué coinciden? ¿Qué diferencias presentan? ¿Cómo contemplan las variantes dialectales? ¿En qué momento del proceso de alfabetización se encuentran? Estas son algunas de las preguntas que guiaron el análisis del que aquí sólo presentamos algunas líneas.

### ¿QUÉ ES UN ALFABETO?

En su sentido más general un alfabeto es una serie de caracteres convenidos que transcribe los sonidos o fonemas de una lengua. La representación de un fonema se denomina grafema, ya que un sonido puede ser representado con más de una letra como el fonema / *ch*\* que se escribe “ch”, en este caso se habla de un dígrafo, dos grafías. Sabemos que ninguna notación escrita puede restituir verdaderamente el habla. La transparencia fonética no existe en ninguna lengua, aunque hay lenguas que se encuentran más lejos que otras de la cadena hablada. Si es cierto que un alfabeto es una convención no motivada, arbitraria en el sentido de que no hay ninguna razón natural que motive una escritura, es también histórica y se desarrolla de acuerdo con las características estructurales de una lengua. Cuando

\* Para una mejor lectura de las reflexiones que se presentan, hacemos algunas precisiones. Por fonema nos referimos a una unidad de sonido de una lengua. Así lo citamos, tanto con el término fonema como de sonido. Un grafema es una representación de ese sonido adoptada por la convención ortográfica. Cuando nos referimos al fonema lo hacemos entre diagonales // y cuando nos referimos al grafema los hacemos entre comillas “ ”.

La posibilidad de escribir y descifrar lo escrito en una lengua necesita en primera instancia una convención para representar la cadena oral a la que comúnmente denominamos alfabeto. Las lenguas originarias de nuestro país se encuentran en este proceso. Aun cuando los avances son diferentes para cada una de ellas, se han confrontado a problemas similares en algunos aspectos. En este artículo revisamos el caso del náhuatl y de los compromisos con la historia que tienen lugar en las decisiones para dotar de una convención ortográfica a una lengua.

*Palabras clave:* escritura, lenguas indígenas, alfabetos, fonología, ortografía.



In order to be able to write down and to decode what is written in a language, it is first needed to have a conventional visual representational system for the spoken stream of speech, which we commonly designate as an alphabet. The native languages of our country are still in this process. Even though the advances in this direction differ from one language to the others, in some aspects they all have faced similar problems. In this paper we review the Nahuatl language case and the obligation with history involved in the decision-making process for endowing a language with an orthographic convention.

hablamos de características estructurales no sólo nos referimos a los fonemas o sonidos de la lengua, también se encuentran en juego características morfológicas, sintácticas, de sentido y de historia. Consideraciones de sentido y de facilidad de decodificación toman lugar en las decisiones para dotar a una lengua de una ortografía, es por esto que no es un proceso simple. Y eso sin contar los factores políticos y sociales que por el momento dejaremos de lado, aunque en la normalización de las lenguas tengan un peso mayor puesto que se trata de políticas lingüísticas.

Tomemos el ejemplo de las lenguas latinas para ilustrar esto. En español tenemos un solo fonema /b/, lo pronunciamos pegando labio con labio, por eso decimos que es bilabial, sin embargo tenemos dos grafías para anotar el mismo sonido “b” y “v”, pronunciamos /baso/ pero escribimos “vaso”. Esto tiene razones históricas, es una herencia del contacto del latín con las lenguas que ya existían en Europa o que llegaron. De hecho otras lenguas formadas en este tiempo conservan los dos fonemas. En francés (pero también en alemán, en inglés y otras), por ejemplo, existen aún los dos /b/ bilabial y /v/ labiodental (el que se pronuncia poniendo los labios de abajo contra los dientes de arriba), así, si decimos /vide/ en francés significa “vacío” mientras que si decimos /bide/ decimos “panza”. Es decir, que se trata de razones históricas pero que también tienen que ver con razones estructurales y de sentido o significados a la hora de descifrar lo escrito. Finalmente, el objetivo de representar la cadena oral es que ésta pueda ser leída y entendida.

Los estudios experimentales sobre la lectura han mostrado que cuando nuestros ojos recorren la página impresa se ponen en juego dos procesos (Dehaene, 2007). Por un

lado el fonológico. Es decir que cuando vamos mirando las letras vamos convirtiendo en lenguaje oral. De hecho los sujetos que empiezan a leer, sobre todo si lo hacen con los métodos sintéticos como el onomatopéyico, lo hacen en voz alta para ir convirtiendo lo que leen en sonidos del habla reconocibles al oído. Después o simultáneamente, dependiendo de la rapidez adquirida en la lectura, buscamos el significado. Estos estudios han venido a dirimir la controversia existente durante muchos años entre las dos posiciones que se habían creado, una que sostenía que la lectura es un fenómeno puramente fonológico y la otra que enfatizaba el significado. Ahora sabemos que los dos están en juego. Es ahí donde interviene lo histórico y el sentido que puede ser morfológico como en este ejemplo del francés En esta lengua “mujer” se escribe *femme* pero se pronuncia /fam/ ¿Por qué se escribe con /e/ y se pronuncia con /a/? En este caso no se trata de sonido sino de sentido, la escritura corresponde a la raíz de la palabra “fem-” “femine” (femenino) “femelle” (hembra), aunque la pronunciación se haya dirigido hacia la /a/ en el caso de *femme*, a la hora de la lectura se asocia con la raíz de las otras dos palabras que conservaron la pronunciación /e/, lo que permite que aun sin haber terminado de leer la palabra se asocie con un campo conceptual y se aprehenda el significado. Esta característica del francés es un compromiso histórico. Esta lengua se formó a partir del contacto primero del celta con el latín y después con las lenguas francas, y mientras que la escritura proviene del primero la pronunciación corresponde a la variante dialectal producto del contacto.

También podemos encontrar ejemplos en el español, además de la “b” y la “v” que ya citamos. La “c”, la “s” y la “z” todavía corres-



ponden a sonidos o fonemas que presentan oposición, es decir, que son pronunciados en las variantes de algunas regiones de España y que conllevan diferencias de significado, mientras que en el español mexicano sólo conservamos el fonema /s/, pero en la escritura se conservan las tres representaciones y en algunos contextos tienen una utilidad de sentido, por ejemplo para diferenciar “casa” de “caza”, lo que permite rapidez en la comprensión del sentido en una frase, ya que de otra manera tendríamos que revisar el contexto. Es lo mismo para el grafema “h” que no representa ningún sonido pero permite diferenciar “ha” del verbo haber, de la preposición “a”, por ejemplo. Es cierto que revisar el contexto dura una milésima de segundo, pero es igualmente un movimiento más que hay que hacer y, como toda tecnología, la

lectura con comprensión de significados necesita rapidez.

Podemos seguir poniendo ejemplos del compromiso entre características estructurales y razones históricas para el establecimiento de la ortografía de las lenguas con una larga tradición de escritura latina, ya que éstos son innumerables, pero sólo nos interesan en la medida en que pueden permitirnos algunas reflexiones sobre el proceso de graficación en las lenguas indígenas.

### EL CASO DEL NÁHUATL

El caso del náhuatl es muy interesante, ya que en él podemos hablar de compromisos históricos. El náhuatl, como sabemos, fue una de las primeras lenguas a ser transcritas con el alfabeto latino en el siglo XVI. Los autores de esta graficación, en su mayoría religiosos,

utilizaron el modelo del español que se había inspirado del latín. En el siglo XVI el español aún no se encontraba estandarizado, en general se escribía al criterio del escritor y no es sino hasta 1741 que se publica la primera normatividad bajo el nombre de “ortografía” y en 1844 se ratifica con el nombre de “ortografía”. Para ese entonces el Quijote ya había sido escrito, casi un siglo antes. Esta falta de normatividad en el español nos explica por qué los pioneros de la escritura en náhuatl también difieren en la representación de los sonidos de esta lengua, puesto que la del español también era variante, además de la dificultad para identificar de manera precisa los sonidos del náhuatl que diferían de los del español o de otras lenguas europeas. Sin embargo, en 1645 Horacio Carochi publicó un *Arte de la lengua mexicana* con una convención ortográfica para el náhuatl que aunque no recubría totalmente todos los fonemas de la lengua, representó en su tiempo la convención más completa hasta ese momento (Launey, 1992).

En general, las transcripciones del náhuatl, como para otras lenguas indígenas aun actualmente, no presentaban muchos problemas para aquellos fonemas que se compartían con el español. Las dificultades mayores estribaban y estriban en aquellos sonidos de la lengua que no se comparten. Pero aún así, los sonidos que se compartían con el español van a ser objeto de algunos desacuerdos en lo que concierne a las precisiones ortográficas, como veremos más adelante.

El náhuatl, como lo conocemos hoy, tiene cuatro vocales básicas, cuatro alargadas que para algunos autores son dobles; tiene 15 consonantes y según las variantes puede presentar alófonos o haber adoptado algunas consonantes del español, pero las consonan-

tes básicas podemos observarlas en el cuadro siguiente (las grafías entre diagonales representan los fonemas o sonidos y las que se encuentran entre comillas los grafemas propuestos por Carochi y revisados por Launey, en esta colaboración sólo presentamos una revisión de las consonantes):

Fonema	Grafema
/p/	“p”
/t/	“t”
/k/	“k” “c” “q”
/m/	“m”
/n/	“n”
/l/	“l”
/s/	“s” “c”
/j/	“y”
//	“ch”
/k <sup>w</sup> /	“ku”
//	“tl”
/w/	“hu”
/h/	“h” “h̃” “h̄”
//	“x”
/ts/	“tz”

Como podemos observar, hay nueve consonantes que se comparten con el español y seis que son exclusivas del náhuatl. Estos grafemas que corresponden a lo que se conoce como náhuatl clásico fueron el punto de partida, pero posteriormente otros han sido propuestos para sustituirlos. Los alfabetos existentes para transcribir el náhuatl actualmente son varios, los más conocidos son el denominado de Milpa Alta, que se inspira del alfabeto de Carochi, el de Guerrero, el de



Hasler, también conocido como de Veracruz y el de Orizaba del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). La historia y el análisis de estos alfabetos se lo dejamos a los estudiantes que se encuentran preparando este documento, pero lo que nos interesa aquí es resaltar algunos elementos que nos muestran el proceso que se juega en la graficación de las lenguas de compromiso entre historia y modernidad, entre fonología y sentido, y para eso citaremos el alfabeto de Hasler, también conocido como de Veracruz, y el de Guerrero que presentan mayores diferencias, ya que el de Milpa Alta se inspira en el de Carochi.

El desarrollo de la lingüística se vino a aunar a las reflexiones sobre las convenciones de escritura, y las polémicas sobre las reformas ortográficas han estado al día en casi todas las lenguas occidentales. El aporte de la lingüística en este sentido ha sido un conocimiento más exacto del fenómeno oral; del aparato fonatorio, de cómo produce el sonido, de las características de estos sonidos (fonética), de qué sonidos comprende una lengua y de cuáles son distintivos de significado en esa lengua (fonología). Esto llevó a la concientización de la arbitrariedad de lo escrito, de la imposibilidad de representar totalmente por escrito el fenómeno oral y de su motivación histórica. Incluso se empezaron a publicar alfabetos fonéticos de utilidad para la fonética y la fonología, de los cuales aquí usamos el alfabeto fonético internacional para poder marcar las diferencias entre sonido y escritura y

**Los investigadores,  
planificadores y  
maestros que trabajan  
en el campo de las  
lenguas indígenas  
y que se han  
interesado en la  
escritura en estas  
lenguas saben  
que acordar un  
alfabeto para cada  
una de ellas ha  
sido un camino  
complejo**

hacer posibles las comparaciones. Los alfabetos fonéticos son también representaciones acordadas y su utilidad es la de permitir a los lingüistas comparar sistemas fonológicos de varias lenguas, lo que sería imposible a partir de la escritura ortográfica, ya que como vimos éstas hacen compromisos con la historia y guardan frecuentemente representaciones o grafemas que ya no se pronuncian, el ejemplo más ilustrador es la “h” del español que no representa ningún sonido.

Este movimiento ha sido más notorio en las lenguas indígenas, puesto que muchas de ellas iniciaron ese proceso en los años setenta y ochenta, lo cual implicaba que la lingüística pudiera estar presente desde el comienzo. Es a la luz de estos avances que se revisó la transcripción del náhuatl y se identificaron con mayor precisión los fonemas exclusivos, es decir, que no existen en el español; las vocales alargadas, el sistema de cuatro vocales, la /h/ aspirada (en náhuatl sí tiene sonido a diferencia del español) y las otras exclusivas que vimos más arriba. En este movimiento se propone un alfabeto más cercano a la identificación fonética como es el de E. Hasler y que se presenta así:

Fonema	Grafema
/p/	p
/t/	t
/k/	k
/m/	m
/n/	n
/l/	l
/s/	s
/j/	y
//	ch

/k <sup>w</sup> /	ku
//	tl
/w/	w
/h/	h
//	x
/ts/	tz

Las diferencias en relación con el de Carochi es que elimina la “c” y la “q” para representar el fonema /k/, la “c” y la “z” para representar el fonema /s/, sustituye la “hu” por la /w/ para representar el fonema /w/, la tilde (´) o el acento circunflejo (^) al final de palabra “ por la “h” para representar el fonema /h/, además de representar las vocales dobles, desdoblado la vocal. Así, una palabra que en la convención ortográfica de Carochi se escribía *cihuamê* (mujeres), en la convención de Hasler se escribe *siwameh*. Si es cierto que la intervención de la lingüística permitió un acercamiento más preciso al sistema fonológico del náhuatl y la identificación de algunos fonemas que a lo largo de su escritura se habían ignorado, proponer un nuevo alfabeto a partir de ella también suscitó controversias. Un autor como Michel Launey (1999), por ejemplo, en su *Introducción a la lengua y la literatura náhuatl*, mantiene la posición de respetar el sistema propuesto por Carochi pero haciéndole modificaciones para dar cuenta de los fonemas que no estaban contemplados en muchos alfabetos antiguos, salvo en el de Carochi, como son las vocales dobles, que para él son alargadas, y el fonema /h/.

Entre tiempos aparece el alfabeto conocido como de Guerrero, el cual propone las siguientes representaciones:

Fonema	Grafema
/p/	p
/t/	t
/k/	k
/m/	m
/n/	n
/l/	l
/s/	s
/j/	y
//	ch
/k <sup>w</sup> /	ku
//	tl
/w/	u
/h/	j
//	x
/ts/	tz

En este alfabeto se propone el grafema “u” para transcribir el fonema /w/ y el grafema /j/ para transcribir el fonema /h/. Así la palabra para decir “mujeres” en este alfabeto se escribe *siuamej* a diferencia de *cibuamê* en la convención de Carochi y de *siwameh* en la convención de Hasler.

En este movimiento la discusión generada y que no ha permitido tomar acuerdos se centra, entre otros puntos, en si se respeta la tradición de escritura que viene de la Colonia, es decir, el compromiso histórico, o si se moderniza la escritura del náhuatl a la luz de los aportes de la lingüística.

Mientras tanto, las reflexiones que podemos proponer se centran en lo fonético y lo histórico y conciernen a ciertos grafemas heredados del español que en los alfabetos en los que hay acuerdos, como el mixteco y el

me’phaa y en algunos otros, han sido eliminados. Estos son la “c” y la “q” para representar el fonema /k/, la “v” para representar el fonema /b/, la “c” y la “z” para representar el fonema /s/. Estos grafemas, como vimos, son una herencia de algunas oposiciones que existieron en español o que aún existen en algunas variantes dialectales, pero que desaparecieron en el español mexicano dejando las representaciones. En náhuatl algunas escuelas proponen conservarlos, ya que fueron utilizados en las representaciones con las que se escribió el náhuatl durante mucho tiempo, esto, dicen algunos de sus defensores, permite leer los textos escritos hasta ahora con esos grafemas, mientras que las escuelas que han decidido eliminarlos aducen sea a una influencia de la lengua dominante que no permite definir una identidad gráfica propia, sea a la facilitación de la enseñanza de la lecto-escritura.

En todo esto las discusiones sobre el sentido o la lectura de significados no están presentes, como es el caso del español, en el cual la etimología es un criterio más para el compromiso histórico. Esto es así, tal vez, porque aunque el náhuatl es la lengua originaria más estudiada y difundida, aún no tiene un lugar preponderante en lo escrito, como sistema de comunicación. Es decir que los escritos en náhuatl son en su mayoría documentos históricos o lingüísticos, que se estudian para obtener informaciones o elaborar análisis pero no para comunicarse entre hablantes. Las escuelas con población nahuahablante, las que llegan a alfabetizar en la lengua indígena no tienen programas y contenidos en esta lengua que se utilicen cotidianamente. Pero esta es otra historia, lo que interesa señalar aquí es que al no servir como sistema de comunicación aún no salen a relucir los problemas de sentido y/o de la enseñanza de la lecto-es-

Tnu' un n̄u To va



critura que podría presentar la adopción de un sistema ortográfico u otro. Estos procesos de reajuste de la ortografía de una lengua llevan años. Sylvain Auroux (1994) precisa bien que la estandarización de las lenguas occidentales y la elaboración de gramáticas no precedieron a la producción de escritos, sino la masa de textos producidos fueron los que permitieron la producción de gramáticas. Ya citamos el caso del español cuya normalización se dio hasta el siglo XVIII. En ese sentido, las lenguas indígenas llevan un proceso rápido, pero los reajustes necesitan de la masa de textos producidos para que puedan precisar el uso de la ortografía. Por ejemplo, definir cuando usar “k” o “c” o “q”. El uso de la “c” es más simple, ya que como en español y en otras lenguas latinas se usa frente a “i” y “e”, pero la “k” y la “q” presentan más problemas. De hecho en algunos alfabetos nahuas se elide alguna de las dos.

Si es cierto que las nuevas tecnologías están permitiendo un uso comunicativo de la escritura entre hablantes a través de la internet o de los mensajes de celular y que esto

es interesante en la medida en que permite la práctica de la escritura en lengua indígena, esta escritura es efímera. Es necesaria la producción de textos, con acuerdo de convención ortográfica o sin ella, que puedan ser leídos por un público numeroso y en esa medida que permitan el diagnóstico de reajustes necesarios. Por otro lado, una masa de textos de este tipo permitiría la revisión de los criterios morfológicos para la separación de palabras y de orden de los enunciados, además de permitir el inventario del léxico para la elaboración de diccionarios, elementos todos ellos necesarios para el establecimiento de normas de escritura en una lengua.

En esta colaboración sólo hemos revisado algunos aspectos del proceso de graficación del náhuatl, pero en alguna medida las discusiones sobre la transcripción de los fonemas compartidos con el español, se ha presentado o se está presentando en las otras lenguas indígenas. El resto de las lenguas originarias de nuestro país presentan una riqueza y una diversidad de sistemas fonológicos cuyas particularidades permiten tomar conciencia de lo qué significa



establecer una convención de escritura y tener una mirada nueva hacia lo que escribir y leer significa, es el caso de las lenguas tonales o de las mutaciones del mixe, por citar algunas. La importancia de difundir estos procesos es innegable en un contexto en el cual las lenguas de larga tradición de escritura se enfrentan a la tarea de llevar a cabo reformas ortográficas para adecuar la norma a los cambios tanto de variación lingüística como de tecnologización, y para lo cual el conocimiento generado en el ámbito de las lenguas indígenas podría ser un aporte. @

## BIBLIOGRAFÍA

- Auroux, S., *La révolution technologique de la grammatisation*, Pierre Mardaga éditeur, Liège, 1994.
- Brambilia Rojo, F., *Hacia un sistema de escritura estándar para el náhuatl*, documento PDF, UNAM, México, s/f.
- Carochi H., *Arte de la lengua mexicana con declaración de los adverbios della*, México, Imprenta del Museo Nacional, 1645.
- Celdrán Martínez, E., *El sonido en la comunicación humana. Introducción a la fonética*, Octaedro, México, 1996.
- Cook-Gumperz, J., *La construcción social de la alfabetización*, Ediciones Paidós, Barcelona-Buenos Aires, 1988.
- Dehaene S., *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob, París, 2007.
- Gudschinski S., *Manual de alfabetización para pueblos prealfabetas*, SEP-Setenta, México, 1979.
- Hasler, A., Notas del curso impartido en la Universidad Pedagógica Nacional, USPELICI, México, 2005.
- Launey, M., *Introducción a la lengua y la literatura náhuatl*, UNAM-IIA, México, 1992.
- Meschonic, H., *Des mots et des mondes. Dictionnaires, encyclopédies, grammaires, nomenclatures*. Ed. Hatier, París, 1991.
- Real Academia de la Lengua Española, *Ortografía de la lengua española*, documento PDF, 1999.

# La escritura, un proceso complejo

*Gabriela Ynclán\**

## INTRODUCCIÓN

### Los adolescentes y la escritura

**E**s necesario como docentes pensar en lo difícil, pero a la vez lo importante que es crear un texto, cuánto tiempo nos lleva plasmar las primeras ideas, e ir concretando poco a poco aquello que queremos decir de una manera clara, entendible y precisa para los otros. ¿Cuántas veces antes de pedir a nuestros alumnos que hagan un cuento, un resumen, un artículo o un ensayo, hemos intentado hacerlo primero nosotros? Pensar en aquello que implica para los estudiantes de nuestras escuelas producir un escrito, reflexionar sobre el proceso de producción y creación de texto, eso es lo que pretendo que hagamos juntos en este artículo, a partir de nuestra propia experiencia, porque es casi seguro que todo docente de secundaria, en algún momento de su vida, se vio en la dificultad de escribir algún texto y, por lo mismo, no se puede olvidar la dificultad que esto conlleva. Piénsese entonces en el problema que representa para nuestros estudiantes de secundaria desagregar sus ideas, plantearlas de manera amplia y contextualizar lo que quieren decir. A partir de lo anterior se podrá entender la importancia de ayudarlos a reflexionar acerca del sentido y el significado de todo lo que escriban, así como de lograr la mayor precisión en aquello que deseen comunicar a los otros.

Desde luego son los docentes a quienes corresponde guiar el proceso de escritura en el aula y tener en cuenta, como primer punto, que nadie puede escribir acerca de lo que no sabe o no le interesa, aunque esto se deje de tarea y en ello vaya la calificación. Producir un texto por obligación o por cumplir, sin tener claro hacia dónde ir y cómo llegar, sólo llevará a los estudiantes a copiar de la internet o de cualquier libro todo lo que no es posible decir

---

\* Profesora de Educación Primaria, investigadora educativa del Centro de Investigación de Estudio para el Éxito Escolar y la Calidad Educativa, S. C.

con las propias palabras. De esta manera, el primer reto para los docentes, sean de la materia que sean, es lograr que sus alumnos pongan en una hoja lo que piensan o imaginan. Llevarlos de la mano por el intrincado camino de la producción de texto y hacer que esta práctica se dé en forma constante, gradual y, además, desemboque en momentos de placer y felicidad y no, como generalmente sucede, en odio hacia la escritura y tremenda frustración ante la incapacidad de lograrlo.

### LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS, UN PROCESO COMPLEJO

Producir texto, al igual que interpretarlo, es un proceso que involucra diferentes tareas o actividades y un gran número de habilidades del pensamiento, de ahí su complejidad. Reflexionemos sobre cómo el joven o el adulto necesitarán activar sus referentes previos sobre aquello que desean expresar, antes de producir un artículo. En este primer momento de la escritura, también se deberá buscar y seleccionar la información pertinente y apuntalar, como en los edificios, la estructura del mismo, no importando si se quiere crear un texto narrativo o informativo.

Una vez que se tenga lo anterior se podrá iniciar el segundo momento de la escritura y en él se tendrán que producir ideas, muchas ideas coherentes, entendibles y concisas, ir dándoles a todas ellas un orden y una cohesión con el propósito de que el escrito tenga el sentido que se desea producir o transmitir a los otros. Y en un último momento habrá que hacer el trabajo sucio, es decir, limpiar el escrito, corregirlo minuciosamente; revisar la ortografía, la puntuación, pero sobre todo, la coherencia y la cohesión de las ideas, párrafo a párrafo y con lupa; echando mano, otra vez, de los referentes previos sobre la ortografía y la puntuación y aguzando una mirada crítica sobre lo que se dice y cómo se dice.

El anterior es el proceso que de manera general sigue cualquier escritor competente, con una cierta práctica y un buen cúmulo de información sobre lo que significa la producción de texto. Ahora bien, nuestros alumnos de secundaria no son ese modelo de escritor competente que puede arreglárselas solo, ni siquiera los alumnos de bachi-

La escritura es un proceso complejo, para trabajarla en la escuela con nuestros alumnos es fundamental conocer los momentos que la conforman y ser capaces de guiar a los estudiantes proporcionándoles un andamiaje. Observar los diferentes momentos y plantearlos de una manera didáctica es lo que aquí se propone, además de incluir algunas sugerencias para el trabajo de producción textual en la escuela secundaria.

*Palabras clave:* escritura, adolescentes, escuela secundaria procesos, textos, producción, intención comunicativa, docentes, sentido, significado, textos narrativo, informativo, descriptivo, estructura, andamiaje, guión, escaleta, coherencia, cohesión.



Writing is a complex process. In order to work it with our students in school, it is fundamental to know the phases which constitute this process and being able to guide students and giving scaffolding to them. What is proposed in this paper is to observe these different moments and to put them in a didactical way, besides including some suggestions for textual production work in secondary school.

llerato, normal o alguna licenciatura. Muy por el contrario y esto no debe extrañar a nadie, por todos es sabido que en nuestro país y en muchos otros, la escuela primaria y secundaria no tiene una tradición que conduzca a los niños en el desarrollo de este tipo de habilidades, en ella, crear un texto es algo esporádico, a lo cual no se le da la importancia debida, ya que un gran número de docentes piensan que no es necesario trabajar la escritura como un proceso, de manera consuetudinaria, hasta convertir el aula y la escuela en una comunidad de práctica de la escritura y la lectura que guíe al alumno hacia la necesidad real de producir escritos con significado y sentido para los otros.

### LOS MOMENTOS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTO

Ya habíamos mencionado los diferentes momentos en el proceso de la producción de texto. Pensemos ahora como docentes que vamos a guiar a nuestros alumnos en este proceso cuando les propongamos escribir un texto, pensemos que lo primero a propiciar en ellos es el deseo de expresarse y comunicar sus pensamientos y éste no se puede lograr si la propuesta para los jóvenes consiste en que realicen una composición sobre la bandera, el himno nacional o las garantías individuales. Por muy interesantes que a nosotros nos parezca un tema, preguntémosnos antes de seguir, ¿este es un tema que puede ser significativo para los alumnos? ¿Les interesará hablar sobre ello? ¿Les abrirá alguna expectativa? Por lo mismo, antes que nada, habrá que iniciar despertando expectativas sobre la escritura e intercambiando puntos de vista

**Desde luego son los docentes a quienes corresponde guiar el proceso de escritura en el aula y tener en cuenta, como primer punto, que nadie puede escribir acerca de lo que no sabe o no le interesa**

con los alumnos acerca del objetivo de ésta. ¿Para qué vamos a escribir este texto? ¿Qué es aquello que escribiremos? ¿Un texto de información? ¿De qué tipo? ¿Un texto literario? ¿De qué tipo? Y por lo tanto, el docente como experto que guía el proceso, deberá poner a sus alumnos en contacto con algunos modelos de cada tipo de texto; modelos que permitan al alumno descubrir y reconocer las características generales de la estructura de cada uno de ellos; es decir, cómo están contruidos y cómo deben construirse, ¿qué va primero y qué después? Si hay que partir del conocido: principio, desarrollo y desenlace de las anécdotas, los cuentos, las leyendas, las biografías, las historietas o de la presentación, planteamiento y conclusiones de los ensayos, artículos periodísticos, de divulgación o de opinión, de igual manera habrá que dejar clara cuál es la intención comunicativa que predominará en el escrito; si la idea es contar una historia o acontecimiento, si tendrá que describir detalladamente cómo son las cosas o los hechos; si sólo se pretende dar información sobre un tema o se tendrá que explicar éste.

Como podemos ver, la intención comunicativa define el tipo de texto y la estructura del mismo.

Una vez que el alumno tenga claro lo anterior, podrá buscar la información necesaria para darse a la tarea creativa. Si el texto es de tipo narrativo seguramente tendrá que recurrir a los referentes que estén ligados a sus recuerdos, a la recolección de historias y anécdotas que ha escuchado o a la investigación de datos sobre algún suceso o determinado personaje. Pero si lo que se propone escribir es un texto de

información y expresar opiniones sobre un suceso o fenómeno o divulgar algún conocimiento científico, literario o artístico, entonces se verá en la necesidad de hacer una investigación documental o incluso de campo. Por lo cual, será pertinente orientar al alumno con métodos y bibliografía que lo ayuden a buscar y recabar la información necesaria.

Todo lo anterior es parte del primer momento del proceso de escritura, con la información a la mano en la ficha o el cuaderno, seguramente nuestro alumno estará listo para realizar un guión o una escaleta que lo lleve a iniciar el segundo momento en este proceso.

La escaleta es una sucesión de hechos o acciones que se interrelacionan y van narrando eventos de manera progresiva; dándoles una estructura, que casi siempre toma en cuenta el consabido principio, desarrollo y desenlace, con lo cual se busca que la historia tenga una finalidad, un significado y un sentido.

El guión es un puntuario de las ideas más importantes a incluir en el escrito de carácter expositivo, explicativo o informativo. Los puntos del guión se pueden poner en desorden y luego organizarlos tomando en cuenta cuál es la mejor forma de sucesión para el sentido de lo que se quiere expresar. La pregunta a realizar sería, ¿cómo me puedo dar a entender de manera más clara y precisa? Igualmente se apela al sentido y el significado del escrito.

La escaleta y el guión, como sus nombres lo indican, son una guía para la escritura, contienen las ideas generales de las cuales partir. Por ello es importante que los alumnos aprendan a realizarlas y que éstas sean discutidas en clase. El siguiente ejemplo es del guión que precedió este artículo.

Guión para el artículo: La escritura, un proceso complejo.

1. Los adolescentes y la escritura.
2. La producción de textos, un proceso complejo.
3. Los momentos en la producción de texto.

4. Diferentes textos a producir en la escuela secundaria (ejemplos de escritura literaria y los textos de información).

### **LA PRODUCCIÓN DEL TEXTO: EL MOMENTO DE LA VERDADERA CREATIVIDAD**

Una vez que el alumno sabe cuál es el objetivo del texto que escribirá, conoce su estructura, ha recabado información y ha podido construir su escaleta o su guión, está casi listo para sentarse a producir ideas, y decimos casi listo porque hay quien al pasar de todo lo anterior todavía siente temor y a veces horror de iniciar la escritura. Por lo mismo, hay que pedir al alumno que en un principio no se fije en detalles de ortografía, puntuación e incluso de coherencia textual, que escriba todo lo que piensa, ya que más adelante tendrá tiempo para limpiar y pulir, ampliar o quitar ideas en su escrito. Así que en este momento resulta fundamental que los alumnos le pierdan el miedo a la escritura, infundiéndoles seguridad y lograr un clima relajado, donde los chicos compartan ideas, intercambien sus escritos y puedan interactuar sin presiones. La otra recomendación que ayuda a lo anterior es iniciar con escritos pequeños y de poca dificultad, acudir a los referentes más cercanos al adolescente. De manera general, se recomienda iniciar con la producción de textos narrativos: anécdotas breves sobre la vida del alumno, descripción de hechos y sucesos con la idea de ir avanzando hacia las autobiografías y dejar al final la producción de historias más complicadas como la leyenda o el cuento.

En lo referente al texto expositivo, la idea es transitar del escrito que sólo da información, pasar por el que explica de manera detallada un fenómeno o suceso y trabajar al último con textos donde se vierten opiniones y diferentes puntos de vista, tanto propios como de algunos expertos.

En la parte final de este artículo se mostrarán algunos ejemplos de este tipo de textos.

## LA CORRECCIÓN DEL TEXTO

Se dice que en la ciencia se aprende mucho más de los errores que de los aciertos, en la escritura es lo mismo.

Para iniciar la corrección de cualquier escrito se puede pedir a los alumnos que trabajen entre pares; que compartan sus textos, señalen lo que no se entiende, lo que falta ampliar. Pasen en limpio el trabajo y revisen entre ellos la ortografía y la coherencia de ideas. Algunas sugerencias como las siguientes pueden servir de guía:

Que los alumnos

- a) Opinen si les gustó el texto ¿Es interesante?
- b) Si todo lo que está escrito en el trabajo se entiende bien.
- c) Si el final del escrito está bien o se podría mejorar.
- d) Si el hecho tratado tiene continuidad de principio a fin.

Se puede pedir que revisen cada párrafo y piensen si la idea corresponde con lo que se cuenta y, por último, que observen que las ideas del escrito no sean confusas ni estén incompletas.

Después se propone a los alumnos que tomen en cuenta las observaciones de su compañero para realizar un nuevo borrador.

Una práctica a realizar con los alumnos es la revisión general de alguno de los textos producidos por ellos, incluso, sin necesidad de poner en evidencia de quién es el escrito. Pasarlo al pizarrón o proyectarlo y reflexionar junto con el grupo cada uno de los párrafos, tratando de que sean los estudiantes quienes identifiquen los problemas de coherencia, cohesión y ortografía del escrito, se vuelve sumamente provechoso para que en el futuro sean los propios estudiantes quienes corrijan de manera individual sus escritos.



Observemos el siguiente ejemplo de cómo se corrigió un cuento muy pequeño, creado por un alumno de un taller de verano.

### *Un pajarito gigante*

*(Primer borrador)*

*Un día un niño se encontró una pajarito muy pequeño fue a su casa y le dijo a sus padres que si se lo podía quedar, sus padres le dijeron que si, se alegró mucho.*

*Pasaron los años, el niño ya era adolescente y el pajarito era enorme como un elefante, lo llevaba a su escuela y de la escuela a su casa.*

*eran los mejores amigos de todo el mundo, los dos eran muy pero muy amigos y estaban bien felices crecieron juntos y murieron juntos.*

Fin

Said

El maestro pidió a los participantes del taller que observaran el cuento proyectado y luego identificaran lo siguiente:

- Las faltas de ortografía (palabras mal escritas, acentos y mayúsculas).
- Si la puntuación permitía que lo expresado se entendiera.
- Las expresiones confusas. Por ejemplo, en el primer párrafo cuando dice: "se alegró mucho", la expresión es ambigua porque no se sabe quién se alegró mucho, ¿el niño o el pajarito?
- Localizar otras expresiones donde podía existir confusión y propusieran cómo modificarlas.
- Las palabras que se remitían en el mismo párrafo y que sería posible quitar o cambiar por un pronombre o un sinónimo.

- Observar si era posible emplear comas, punto y coma o punto y seguido para no repetir palabras.
- Detectar en qué parte del escrito su compañero había suplido alguna palabra con un signo de puntuación evitando la repetición.
- Si había ideas incompletas, ¿qué le podríamos agregar para que quede más claro lo que se quiere decir?

El trabajo de corrección es fundamental dentro del proceso de la escritura, es éste quien nos puede permitir ser cada vez más competentes como productores de texto autónomos. No es posible obviarlo con los estudiantes, si se trabaja de manera constante y sin reprimendas, puede incluso resultar muy interesante y divertido para los alumnos. A los jóvenes les gusta corregir, sobre todo, lo que hacen otros.

## DIFERENTES TEXTOS A PRODUCIR EN LA ESCUELA SECUNDARIA

A partir del primer año de secundaria en la asignatura de Español, la demanda para que el alumno escriba diversos tipos de texto es infinita; en los diferentes grados se propone que los chicos hagan resúmenes y fichas de estudio, escriban cartas, cuentos, poemas de vanguardia, guiones de radio, obras teatrales, biografías, autobiografías, textos periodísticos, poesía, reseñas, artículos de divulgación, de opinión, prologuen antologías, realicen informes de experimentos, produzcan

adaptaciones y otras muchas cosas más. Se podría opinar que está bien porque ahora se les hará escribir mucho, sin embargo el problema sigue siendo el mismo que con el programa anterior, el actual es también un compendio de contenidos inalcanzables para el docente y el alumno, y aunque en este caso se inserten dentro de las llamadas “prácticas sociales del lenguaje”, eso no varía en nada el exceso de temas a trabajar en el aula, con otro agravante: que los docentes pocas veces incursionan en la escritura de este tipo de textos, tan variados y disímolos, es decir, en general, no son expertos en el arte de la escritura.

Si se piensa que para conducir el proceso de escritura es importante no sólo conocerlo, sino, y sobre todo, vivirlo, queda claro que los docentes están desprotegidos para trabajar las nuevas propuestas. Y como siempre no hay otra salida que apoyarse en los libros de texto, y si éstos son más prescriptivos que reflexivos el trabajo en el aula se vuelven de receta y poca construcción.

A escribir se aprende escribiendo, dice la máxima, pero si a esta escritura no la antecede una guía experta, un andamiaje pensado y construido que permita transitar por el aprendizaje sin grandes fracasos, y no la precede la reflexión profunda, se hace imposible avanzar.

Sin embargo y a pesar de los programas, muchos profesores están convencidos que hay que continuar en la búsqueda de soluciones a los problemas de la escritura, para ellos se pensó este artículo y para ellos son algunas de las sugerencias y modelos de texto que aquí se plantean.

**Para iniciar la corrección de cualquier escrito se puede pedir a los alumnos que trabajen entre pares; que compartan sus textos, señalen lo que no se entiende, lo que falta ampliar**

**El trabajo de corrección es fundamental dentro del proceso de la escritura, es éste quien nos puede permitir ser cada vez más competentes como productores de texto autónomos**



**No es posible obviarlo con los estudiantes, si se trabaja de manera constante y sin reprimendas, puede incluso resultar muy interesante y divertido para los alumnos**

## LA ESCRITURA DE DIFERENTES TEXTOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

### a) Describir

Tanto para narrar como para realizar reportes de ciencia, textos informativos, incluso para poner acotaciones de guiones o libretos teatrales, hay que aprender a describir, a mirar y expresar lo que uno observa, lugares, objetos, personas y acciones. Las descripciones pueden ser textos muy sencillos, cortos y bellos. Aquí se proponen algunos modelos de descripción que es posible leer y analizar con el alumno para que observadas sus características, el alumno pueda hacer sus propias descripciones.

#### *Cosas de mi pueblo (Fragmento)*

**Emilio Abreu Gómez**

##### *El pozo*

*Los pozos son agujeros abiertos en la tierra y penetran en ella hasta encontrar venas de agua. A medida que el terreno se aleja del mar, los pozos son más profundos. Todos tienen un brocal de piedra o de mampostería y un carrillo por donde pasa la soga al cubo. Asomándose al brocal se mira al fondo donde apenas brilla, oscura y verdosa, el agua que corre. A veces se oye el rumor del agua que se desliza entre la roca. Dicen que desde el fondo de los pozos, de día se pueden ver las estrellas.*

##### *Doña Clotilde*

*La chismosa de mi pueblo se llamaba doña Clotilde. Doña Clotilde era una mujer entrada en años. Fluctuaba –a juzgar por las arrugas y las canas– entre los cincuenta y los sesenta años. Ella decía –sin embargo– que no llegaba a los treinta y para probarlo sacaba sus cuentas.*

*–Yo era niña cuando el centenario de Colón.*

*No tenía oficio ni beneficio. No se casó nunca, aunque –según ella– vivía arrimada a una hermana suya, casada y cargada de hijos. De la mañana a la tarde doña Clotilde iba de casa en casa husmeando, oyendo y soltando especies. Lo sabía todo, lo enredaba todo y lo decía todo. Doña Clotilde, por otra parte, se creía la más discreta y callada mujer del pueblo; y así, cuando oía un chisme, hacía aspavientos, se persignaba y decía:*

*–¡Válgame Dios, las cosas que se dicen ahora!*

### **Personaje de carnaval**

*Cada año, durante los días del carnaval, hacían su aparición tres sujetos ocurrentes y regocijados. Con sus travesuras llenaban de alegría la ciudad. Lo que no se les ocurría a ellos no se le ocurría a nadie. Eran capaces de cualquier barbaridad. Uno se llamaba Huecho Marín, otro Felipe Ibarra y al otro le decían el Chato Novelo.*

*No había paseo, ni bando, ni corso, ni baile, ni comparsa en donde no estuvieran presentes haciendo de las suyas. Para el entierro del dios Momo echaban el resto de sus ocurrencias. Los tres aparecían en una carroza fúnebre; uno hacía de Momo, metido en un ataúd; otro de viuda, vestida de negro y llorando a moco tendido y el otro de fraile, armado de un hisopo. Y no sabía quién de los tres decía más picardías ni quién cometía más sacrilegios.*

Después o antes de reflexionar con los alumnos sobre las características de las descripciones de los textos anteriores, es recomendable que el docente describa su salón de clases o alguno de sus alumnos, el que más problemas le da, y comparta su descripción con los estudiantes (esto vale para todas las actividades propuestas).

### **ACTIVIDADES PARA DESCRIBIR**

La siguiente actividad se propone como un juego, donde el alumno escoge un regalo hipotético y lo describe detalladamente.

Para iniciar la actividad se pide a los alumnos que observe los objetos de la ilustración. Diga por qué están envueltos y piense en qué le gustaría tener para su próximo cumpleaños.



### **LA NARRACIÓN Y LA DESCRIPCIÓN JUNTAS**

#### *a) Escribir los recuerdos*

Escribir algún recuerdo sobre personajes de la familia o amigos o de uno mismo es relativamente sencillo, es una recuperación de la existencia, y a los chicos y los adultos les agrada.

Aquí se proponen dos modelos de texto para reflexionar acerca de sus características con los alumnos.

**Voces de mujeres****Ser la que soy (fragmento)**

Olga Martínez Ruiz

45 años

Recuerdo a mi abuela que era enfermera, con su gorrito blanco, su vestido blanco. Hacía cosas un poco extrañas para esa época; por ejemplo, se iba a su trabajo en una motocicleta, trabajaba en algún tiempo en el hospital de Petróleos, y en el hospital Inglés. Se llamaba Librada Fernández de las Casas y era de Sinaloa. Era gritona, regañona, toda una abuela. Dormíamos en su cama... Eso es muy importante.

Mi mamá hizo una carrera de medicina entre libros, cacerolas y marido, con tres de nosotros y un embarazo. Aun así se especializó en citología exfoliativa.

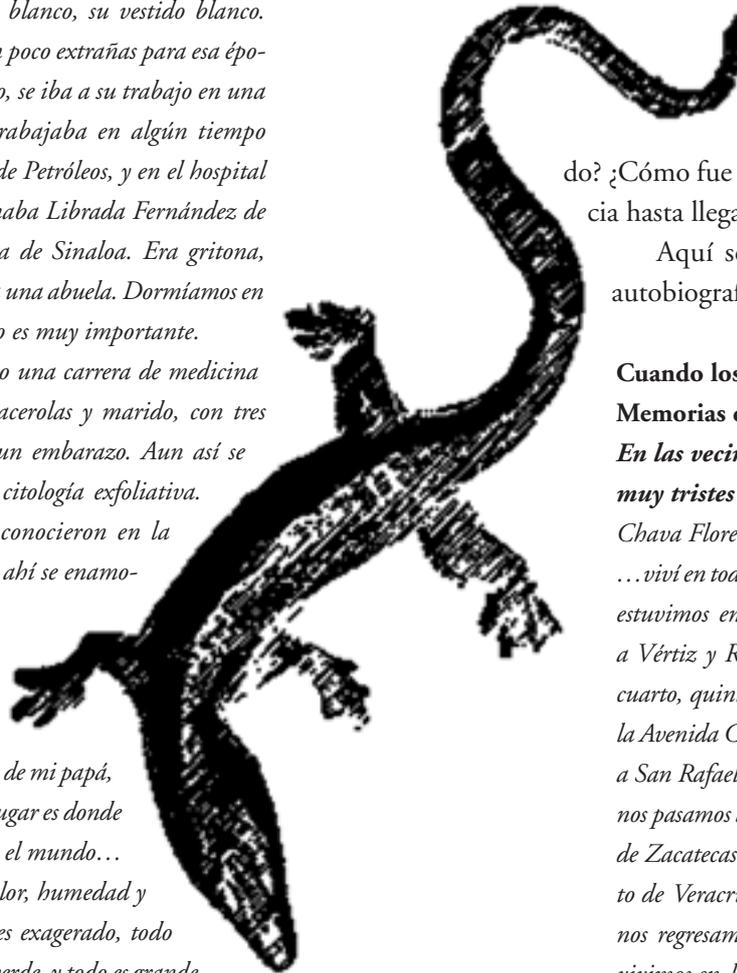
Mis papás se conocieron en la preparatoria y ahí se enamoraron.

Cuando tenía cinco años nos fuimos a

vivir a la tierra de mi papá, Tabasco. Este lugar es donde hay más sol en el mundo...

Tabasco era color, humedad y luz; todo ahí es exagerado, todo es verde, muy verde, y todo es grande.

Yo crecí enfrente de una laguna que se llama Las ilusiones. Crecí muy cercana a la cuestión salvaje, ahí las ranas son grandes, las lagartijas son grandes, puede haber hasta un lagarto. Mis hermanos cuentan, entre sus aventuras y hazañas, que lucharon contra uno. No sé si creerles...

**b) La autobiografía**

De los recuerdos es posible pasar a la autobiografía, ésta es mucho más elaborada

por que en ella se cuentan los pasajes más significativos de una vida, pero finalmente se escribe a partir de recuerdos.

Para abrir expectativas se puede guiar al alumno con algunas preguntas u orientaciones sencillas: narra y describe dónde naciste y creciste ¿En dónde has estudiado? ¿Cómo fue tu infancia, tu adolescencia hasta llegar a la secundaria?

Aquí se plantea un modelo de autobiografía:

**Cuando los grandes eran chicos...****Memorias de la Infancia****En las vecindades dejé vivencias muy tristes y muy felices**Chava Flores<sup>1</sup>

...viví en todos los barrios cercanos. Primero estuvimos en Coyoacán, luego regresamos a Vértiz y Romita. En este sitio cursé mi cuarto, quinto y sexto años en la escuela de la Avenida Chapultepec. De ahí nos fuimos a San Rafael y, de aquí, a... miento: antes nos pasamos a las calles de Zacatecas. Luego de Zacatecas estuvimos un año en el puerto de Veracruz, en 1927. Posteriormente nos regresamos a la Ciudad de México y vivimos en la San Rafael. Lo curioso fue que tanto en Zacatecas como en el barrio de Coyoacán ingresé a colegios que se llamaban El Niño Artillero.

Tanto brinco de un lado para otro posiblemente se debió a que mi papá no

<sup>1</sup> Chava Flores es uno de nuestros mejores compositores de música popular. Nace en 1920 en la ciudad de México. En su juventud trabaja como cortador, etiquetero y planchador de corbatas. Sus canciones fueron grabadas por Pedro Infante y José Alfredo Jiménez.

*pagaba la renta, además, creo que mi mamá era muy inquieta y no se hallaba a gusto en un solo sitio: me acuerdo que cuando ya pude trabajar le instalé una casita muy bonita en Coyoacán, pero no la quiso, no sé por qué, y se vino a vivir otra vez a Gabriel Hernández; ésos eran sus rumbos, los del Centro.*

*Bueno, debo confesar que tengo muy presente el barrio de Romita, pero la vecindad que más recuerdo es la Guillermo Prieto, creo que número 124. Cerca de allí corría el río Consulado y por el otro lado se podía divisar Santa Julia, que ahora es la colonia Anáhuac. En esa vivienda dejé muchas emociones pues fue un lugar en el que pasé momentos felices y otros muy tristes. Éramos muy pobres y en ese tiempo la lucha por la vida resultaba harto difícil; no había posibilidades de salir adelante; sobre todo para los que éramos pobres.*

*Los momentos bonitos de mi infancia tienen que ver, por supuesto, con los juegos, con las personas que conocí en ese sitio, gente muy hermosa y tratable. Todos los que habitábamos la vecindad nos conocíamos y nos saludábamos con cariño; ahora con los condominios, eso se acabó, se ha perdido esa camaradería y convivencia.*

*Actualmente pocos vecinos se saludan, unos cuantos son amigos y apenas otros más se frecuentan. En aquel tiempo de mi niñez el vecindario completo se apoyaba y divertía.*

### c) Describir sentimientos

Después de las descripciones y los recuerdos se dirá al alumno que narre alguna situación difícil de su vida y describa sus sentimientos, para ello se puede partir del análisis de la siguiente ilustración con

el grupo y hacer una historia de esa imagen. Desde luego la reflexión se guía con algunas preguntas a propósito de la imagen.



¿Cuántos años tendrá la chica de la foto? ¿Por qué la foto se divide en dos partes? ¿Qué hay del lado oscuro de la foto? ¿Y del brillante? ¿Qué crees que le sucedió a esa joven?

### d) Escribir un texto de información que explica

Por último incluyo un ejemplo de un texto explicativo que sirve como modelo para la reflexión sobre cómo están construidos este tipo de textos. Para lo cual se pueden hacer algunas preguntas orientadoras después de la lectura del texto, como las siguientes.

¿Qué es lo primero que se dice en el texto sobre los microbios?

¿Qué explica el texto sobre los microbios?

¿El texto maneja ejemplos? ¿Cuáles son?

¿Para que servirán los ejemplos en un texto informativo?

**Microbios**

*Los microbios son seres vivos totalmente invisibles a simple vista, que habitan en todas partes: en el aire, la tierra, el agua... Al reproducirse y multiplicarse transforman el lugar donde viven. Así, los que viven en plantas y animales provocan en ellos distintas clases de alteraciones. En algunos casos puede tratarse de efectos benéficos para el organismo que aloja a los microbios, por ejemplo, el caso de las bacterias que el hombre lleva en el intestino y que le son útiles para la digestión y asimilación de las sustancias nutritivas. O puede tratarse de microbios que producen sustancias tóxicas que provocan enfermedades infecciosas, como hay tantos casos. O puede tratarse de microbios que no dañan ni benefician al organismo, simplemente viven en él y, cuando muere, se encargan de su putrefacción.*

Por cuestiones de espacio, dejo hasta aquí las recomendaciones sobre la escritura de texto en la escuela secundaria. Espero haya quedado más o menos clara la idea de que lograr que los adolescentes de las escuelas secundarias escriban diferentes tipos de texto no es sencillo y siempre debe de ser un proceso guiado por el docente.

Y para cerrar una última recomendación, el trabajo con el texto no es exclusivo de la materia de Español, los docentes de cualquier especialidad necesitan incluirlo como parte de su trabajo cotidiano en el aula. @

**BIBLIOGRAFÍA**

- Abreu Gómez, Emilio, *Cosas de mi pueblo*, Cuadernos Mexicanos, Año 1 México, SEP/Conasupo, s/f.
- Beristain Helena, *Diccionario de retórica y poética*, México, Porrúa, 2002.
- Bjork Lennart, Ingegerd Blomstand, *La escritura en la enseñanza secundaria*, España, Grao, *Biblioteca de Aula*, 151, 1994.
- Cassany, Daniel, *La cocina de la escritura*, Biblioteca de actualización del maestro, Anagrama/SEP, México, 2003.
- , *Reparar la escritura*, España, Grao, *Biblioteca de Aula* 108, 1996.
- DGP y B/SEP, Colección Sepa... *de humo, ratas y ruido. Contaminación ambiental*, Equilibrio ecológico, año 1, s/f.
- Delmiro Coto, Benigno, *La escritura creativa en las aulas*, España, Grao, 2002.
- García, Elvira, *Cuando los grandes eran chicos... Memorias de la Infancia*, México, 2000.
- Otero, Herminio, *Educar con imágenes*, Madrid, CCS, 1998.
- Ramos, Elisa, *Entrevista con Juan Villoro, Certidumbre del extravío*, México, Universidad de Colima, 2002.
- Marín, Martha, *Conceptos claves. Gramática, lingüística, literatura*, Argentina, AIQUE, 1995.
- Instituto Nacional de las Mujeres, *Voces de mujeres*, México, 2003.

Los trabajos de investigación de Guillermina Waldegg, desarrollados durante casi 25 años en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, son ampliamente reconocidos no sólo en el ámbito nacional sino también en el internacional. Su versatilidad intelectual le permitió, a través de los diversos estudios que realizó, producir conocimiento tanto en el campo de la educación matemática como en el de la historia de la ciencia y la epistemología.

## HOMENAJE

*Guillermina Waldegg*  
A UNA TRAYECTORIA

## NOVEDADES EDITORIALES UPN

Entre la primaria y la universidad,  
la educación de la juventud en la  
historia de México



Durante siglos, la llamada cultura occidental escrita compartió la visión aristotélica de juventud como un periodo intermedio de la vida humana comprendido entre la infancia y la senectud. La diferencia conceptual entre infancia y juventud, si bien no ha sido nítida, tiende a establecerse en torno a los cambios físicos y fisiológicos de la pubertad. Más difícil fue establecer demarcaciones entre la juventud y la adultez; a lo largo de la historia, en las diferentes culturas no se han establecido diferencias entre ser joven y ser adulto y cuando se hicieron fueron poco claras y precisas.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Dirección de Difusión y Extensión Universitaria • Subdirección de Fomento Editorial  
Carretera al Ajusco Núm. 24, Col. Héroes de Padierna, Tlalpan 14200, Ciudad de México  
Tel. 56 30 97 37



30  
AÑOS



## El mono que quiso ser escritor satírico\*

*Augusto Monterroso*

**E**n la selva vivía una vez un Mono que quiso ser escritor satírico.

Estudió mucho, pero pronto se dio cuenta de que para ser escritor satírico le faltaba conocer a la gente y se aplicó a visitar a todos y a ir a los cocteles y a observarlos por el rabo del ojo mientras estaban distraídos con la copa en la mano.

Como era de veras gracioso y sus ágiles piruetas entretenían a los otros animales, en cualquier parte era bien recibido y él perfeccionó el arte de ser mejor recibido aún.

No había quien no se encantara con su conversación y cuando llegaba era agasajado con júbilo tanto por las Monas como por los esposos de las Monas y por los demás habitantes de la Selva, ante los cuales, por contrarios que fueran a él en política internacional, nacional o doméstica, se mostraba invariablemente comprensivo; siempre, claro, con el ánimo de investigar a fondo la naturaleza humana y poder retratarla en sus sátiras.

Así llegó el momento en que entre los animales era el más experto conocedor de la naturaleza humana, sin que se le escapara nada.

Entonces, un día dijo voy a escribir en contra de los ladrones, y se fijó en la Urraca, y principió a hacerlo con entusiasmo y gozaba y se reía y se encaramaba de placer a los árboles por las cosas que se le ocurrían acerca de la Urraca; pero de repente reflexionó que entre los animales de sociedad que lo agasajaban había muchas Urracas y especialmente una, y que se iban a ver retratadas en su sátira, por suave que la escribiera, y desistió de hacerlo.

---

\* Perteneciente al libro *La oveja negra y demás fábulas*, México, FCE (Colección Tezontle), 1997.





Después quiso escribir sobre los oportunistas, y puso el ojo en la Serpiente, quien por diferentes medios –auxiliares en realidad de su arte adulatorio– lograba siempre conservar, o sustituir, mejorándolos, sus cargos; pero varias Serpientes amigas suyas, y especialmente una, se sentirían aludidas, y desistió de hacerlo.

Después deseó satirizar a los laboriosos compulsivos y se detuvo en la Abeja, que trabajaba estúpidamente sin saber para qué ni para quién; pero por miedo de que sus amigos de este género, y especialmente uno, se ofendieran, terminó comparándola favorablemente con la Cigarra, que egoísta no hacía más que cantar y cantar dándose las de poeta, y desistió de hacerlo.

Después se le ocurrió escribir contra la promiscuidad sexual y enfiló su sátira contra las Gallinas adúlteras que andaban todo el día inquietas en busca de Gallitos; pero tantas de éstas lo habían recibido que temió lastimarlas, y desistió de hacerlo.

Finalmente elaboró una lista completa de las debilidades y los defectos humanos y no encontró contra quién dirigir sus baterías, pues todos estaban en los amigos que compartían su mesa y en él mismo.

En ese momento renunció a ser escritor satírico y le empezó a dar por la Mística y el Amor y esas cosas; pero a raíz de eso, ya se sabe cómo es la gente, todos dijeron que se había vuelto loco y ya no lo recibieron tan bien ni con tanto gusto. @

# Cuando los maestros se reúnen a escribir

Cecilia Adriana Tanoni\*

ctanoni@ciudad.com.ar

**P**use el título a este trabajo y un colega lo leyó. Entonces comenzó a preguntarme realmente interesado: *¿a qué te referís? ¿Cuándo se reúnen los maestros a escribir? ¿Los maestros escriben? ¿Qué escriben?*

Agradezco su intervención, ya que puso de manifiesto muy claramente que no todos los docentes compartimos la misma realidad frente a la escritura, y eso me permitió reorganizar este texto, contemplando que coexisten diferentes situaciones cuando de la escritura de los maestros se trata. Entonces, en los primeros párrafos, decidí revisar algunos aspectos de la situación que está más generalizada, según entiendo, y que se viene dando desde varias décadas atrás: no es común que los maestros escriban acerca de sus saberes pedagógicos y tampoco que utilicen la escritura como forma de trabajo para su construcción.

Al final del artículo, en cambio, contaré brevemente un proyecto<sup>1</sup> que comienza a dejar una fuerte impronta y que tiende a plantear otras circunstancias para la escritura de los maestros. Ese proyecto, además, comparte a mi entender, algunos aspectos con otros desarrollos, tales como el de publicación de esta revista *Entre Maestr@s* que dan entrada a otros actores y a otras formas de hacer pedagogía.

---

\*Profesora para la Enseñanza Primaria y Licenciada en Ciencias de la Educación, autora y editora de textos escolares y libros de didáctica para docentes. Actualmente miembro e investigadora del Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente del Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) de Buenos Aires, Argentina”.

<sup>1</sup> Me refiero al Proyecto de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas que tuvo lugar en el marco del Proyecto Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIEs), dependiente del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

## QUÉ ESCRIBEN LOS MAESTROS EN LAS ESCUELAS

En la cotidianidad de su trabajo, los docentes escriben textos de diferente índole: construyen y completan diversos escritos administrativos, redactan notas para las familias o para los estudiantes, informes de avance de clases y de desempeño de los alumnos, escriben sus planificaciones y actividades o ejercicios para realizar en el pizarrón o en los cuadernos de clase de los alumnos. También escriben discursos para los actos escolares, aunque últimamente menos, ya que los obtienen preformados de algunas revistas y libros de efemérides que los publican, por otra parte, en algunas escuelas surgió la modalidad de que los alumnos y los padres son quienes preparan las palabras alusivas para los actos escolares abiertos a la comunidad.

Más allá de la gran diferencia textual que existe entre estos escritos (en estructura, formato de silueta y hasta en el lector destinatario), todos comparten una característica: están signados por el tiempo de la acción, son para el devenir de lo cotidiano, para el transcurso de la clase, para el acto, para la planificación del mes, a lo sumo del año, para ser leídos por el mismo autor o por un lector con el que también se puede conversar porque está en la escuela o cerca. No están preparados para trascender en algo el tiempo y el lugar de la acción misma. Todos son escritos destinados a ser leídos una vez o, tal vez, dos y sólo eso, ninguno es pensado para poder ser revisado en términos de la discusión, ni preparado para sobrepasar el tiempo del curso escolar por su finalidad y por su contenido.

Cuando pienso en un maestro escribiendo, la imagen que primero me viene a la mente es la de su mano recorriendo el pizarrón. Esto seguramente no es casual. El pizarrón, elemento realmente útil para enseñar, está preparado para la escritura efímera; después de todo, un buen pizarrón es el que mejor se escribe y más fácilmente se borra. Reviso la imagen y entiendo que representa bien la escritura que se espera de los maestros en la generalidad de los casos, la escritura que está atada al enseñar, no al aprender o a la construcción de saber.

Sin embargo, esta situación que describo más bien generalizando, no siempre fue así. Diferentes investi-

Este trabajo contiene una reflexión acerca de los escritos de los docentes y de la escuela como ámbito para que los maestros y profesores escriban su saber pedagógico y, además, la breve descripción de un proyecto desarrollado durante los años 2007 y 2008 en 15 provincias argentinas, que alienta otras prácticas de escritura, de formación e indagación.

*Palabras clave:* escritos de los docentes, prácticas docentes, documentación narrativa de experiencias pedagógicas, dispositivo de formación docente, dispositivo de indagación pedagógica, características de las escuelas, producción o construcción de saber pedagógico, colectivos de docentes.



This paper contains a reflection about teachers' writings and school as a space for teachers and professors to write down their pedagogical knowledge. Besides, a brief description is made of a project developed during 2007 and 2008 in 15 Argentinean provinces, which encourages other writing practices for training and inquiring processes.



gadores han realizado trabajos<sup>2</sup> en los cuales exploraron y analizaron a través del tiempo los escritos de los maestros. Esos trabajos muestran que en otras épocas los maestros escribían, además, otros tipos de textos: registros de clases, artículos en revistas pedagógicas, ensayos, libros. Estos otros textos son diferentes de los anteriores en tanto que son escritos preparados para ser discutidos, aprendidos, para salirse del tiempo de la acción y entrar en el de la reflexión propia y con los colegas, dentro o fuera de la escuela.

Por varias y distintas razones los maestros ya no escriben ese tipo de textos. Ese espacio de publicación quedó vacante y en el mejor de los casos pasó a ser ocupado por especialistas, académicos e investigadores en las ciencias de la educación, pero dejando un poco más lejos los problemas

<sup>2</sup> Me refiero por ejemplo a trabajos como los de Gabriela Diker, Argentina, *El maestro como productor de saber pedagógico: 1870-1910. Una propuesta de abordaje*, y de Sonia Kramer, Brasil, *Lectura y escritura de maestros*.

y el lenguaje propios de la práctica y de esa manera también a muchos autores y lectores docentes.

### **LA ESCUELA COMO LUGAR PARA QUE LOS MAESTROS ESCRIBAN**

En estos últimos tiempos, y otra vez generalizando la situación, la escuela parece ser un lugar de producción de textos atados al devenir de las clases, a su propio devenir; o bien de textos destinados a un registro más duradero pero con funciones y de características más bien administrativas que luego son archivados dentro de la escuela misma o en otras oficinas de gestión escolar. En las escuelas también se usan textos preparados para tener mayor trascendencia que los mencionados: los libros de texto y los manuales escolares, los diccionarios y las enciclopedias son ejemplos, pero, casi en su totalidad, son generados fuera de ella; son los textos que portan el conocimiento que la escuela ha de transmitir. En menor medida, sobre todo si no se trata de

institutos de formación docente, circulan libros que portan saberes didáctico-pedagógicos, pero estos también son producidos fuera de la institución escolar. Hoy, en la mayoría de los casos, la escuela no parece ser un espacio apto para que los maestros produzcan escritos que se escapen de la dinámica de la circulación de la información y se ubiquen en la dinámica de la construcción de saber pedagógico.

La escuela que tenemos, una escuela con marca de nacimiento en la modernidad y castigada en estas últimas décadas, no es un espacio que aliente a los docentes a jugar un rol de constructores de saber pedagógico. Es una escuela sin tiempo para los docentes, sin espacios y sin salarios que contemplen esa tarea, sin tradición para ese tipo de trabajo y sin existencia de una práctica de discusión entre colegas, de intercambio y de aprendizaje horizontal con otros.

Las escuelas están concebidas para los docentes desde el plano de la transmisión/acción y no desde el de la construcción/reflexión. La acción con su constante transcurso y urgencia es la que tiñe la realidad escolar.

Sin embargo, en tanto escuela que imparte conocimientos más que producir saberes a partir de los escritos de los docentes, la escuela de hoy está trazada sobre bases semejantes a las escuelas normalistas de siglos atrás. Es interesante y necesario preguntarse, entonces, por qué, antes, a fines del siglo XIX y principios del XX, los maestros producían escritos de otro tipo. La pregunta nos llevará, sin duda, a revisar más de una dimensión, pero esa tarea excede en todo el espacio de este artículo, por ello me limitaré a dejar así planteada y abierta esa posible mirada y esta pregunta hacia lo histórico.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> En esta dirección web: <http://www.12ntes.com/revista/numero14.pdf> leí una publicación interesante que reúne datos bibliográficos, nombres de autores y artículos para quienes estén interesados y quieran seguir explorando este vértice de la cuestión.

## OTROS ÁMBITOS PARA ESCRIBIR

Hasta acá he planteado la idea de que la escuela, tal como está y en la mayoría de los casos, no promueve que los docentes escriban acerca de sus saberes pedagógicos<sup>4</sup> o que construyan saber pedagógico por medio de la escritura. La escuela no se propone como espacio de escritura de saberes pedagógicos para los maestros, sin embargo, se encuentran escritos que los maestros y profesores realizan por fuera de ella, en

<sup>4</sup> En este punto ya es oportuno y necesario aclarar a qué me refero con “saber pedagógico”, y para ello tomaré una definición que elaboró Daniel H. Suárez y que manejamos dentro del Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente: “[...] con esta denominación no nos referimos a toda la serie de conocimientos y saberes que tienen lugar en la escuela y en las instituciones de formación, y que constituyen partes medulares de sus culturas (como, por ejemplo, los implicados en el currículum escolar en tanto “contenidos de enseñanza”), sino tan sólo a una forma de saber muy específica dentro de ese conjunto. Esto es, un saber irreductible acerca de la enseñanza y el aprendizaje y, en particular, acerca de las posibilidades y límites que tienen los enseñantes y los alumnos, en tanto sujetos pedagógicos, para enseñar y para aprender en contextos particulares, en ámbitos institucionales concretos y surcados por determinaciones e influencias de todo tipo, como lo son las escuelas o las instituciones formadoras de docentes. Esta es una forma de saber que remite a lo que usualmente se llama “cultura escolar empírico práctica”, para diferenciarla de la “cultura científico técnica” y de la “cultura organizacional burocrática” que también constituyen la cultura escolar. [...] Se trata de un saber que, en definitiva, da cuenta de lo que sucede pedagógicamente en las escuelas y de lo que les sucede a sus actores cuando las transitan y hacen. Dicho de otra manera, se trata de un saber situado, contextualizado, construido o reproducido narrativamente por los docentes y, por esto mismo, un saber que escapa a las generalizaciones típicas que pretenden ofrecer los modelos tradicionales de conocimiento científico y técnico. Por eso, éste es un saber que, muchas veces, es remiso a las formas de validación y legitimidad que pretenden imponer las tradiciones del pensamiento formal. Apoyada en esa especificidad, y sobre todo como forma de resistencia a las propuestas por considerarlo un “conocimiento objetivo, neutral, despojado de subjetividad, producido por expertos y especialistas de acuerdo a patrones de ponderación científica y técnica”, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas renuncia provisoriamente a denominarlo “conocimiento”, con el afán de diferenciarlo respecto de otras formas de saber o conocimiento que también hablan, aunque con otro lenguaje y tono, acerca de la escuela y de los docentes. [...] Para que ese saber que circula, se produce, se reproduce y recrea en el aparato escolar por parte de maestros y profesores alcance legitimidad, autoridad y estatuto público. requerirá ser: objetivado, sistematizado, publicado, debatido, criticado y reconstruido, [...]”

y para otros ámbitos. En portales virtuales educativos, en foros, en algunas publicaciones en papel de ciertas editoriales y en otros espacios más privados como los correos electrónicos de los que participan de redes de docentes. Esos ámbitos se proponen a sí mismos como espacios para la conversación y la producción escrita; todos son espacios que sí les demandan y los convocan a escribir.

Los textos que en ellos producen llegan a las escuelas luego e indirectamente: registros de proyectos de trabajo, de actividades y experiencias para ser puestos a consideración de otros colegas; reflexiones, artículos y desarrollos metodológico-didácticos de contenidos para uso en el aula; libros de texto para alumnos y relatos de experiencias pedagógicas, según sea el ámbito del que se trate. En algunos casos estos escritos constituyen sólo una propuesta de información actualizada, pero en muchos otros, son verdaderas construcciones a partir de la práctica a modo de registro o informe, de ensayo o narrativa y siempre son producto, de manera más o menos explícita, de una actividad de revisión de saberes y prácticas o de indagación y para su publicación en espacios por fuera de su escuela y para ser leída por otros colegas.

### QUÉ SUCEDE CUANDO LOS DOCENTES ESCRIBEN

Estos maestros y profesores que escriben fuera de sus escuelas, y una vez vencidos ciertos temores de inicio en la escritura, manifiestan que aprenden en la propia reflexión que realizan para lograr sus textos.

Como autores, se sienten propietarios de sus trabajos, ya sean éstos reflexiones a partir de lo que otros han escrito o registros de sus propias prácticas. Esta situación de autoría les produce una satisfacción importante, la de ver objetivada la propia palabra, la propia práctica, permitiendo así pensarla, con mayor distancia, la que el autor desee ponerle, pensarla inclusive con otros que se extrañen aún más de ella y que se presten a intervenir conversando con el escrito. Así,

en parte, pueden, reconquistar el tiempo del aula que se escurre demasiado rápido para poder apropiárselo y en ese hecho inclusive pueden cambiarlo. Pueden reconquistar el propio saber pedagógico y dejarlo entre paréntesis, fuera del transcurso para moldearlo, afinarlo y sólo después volverlo a la acción. Es entonces que se logra reconquistar la acción y ser así más autor de uno mismo como maestro.

Un hecho para tener en cuenta es que estos espacios donde los maestros escriben, se plantean en muchos casos como colectivos. Siempre hay otros maestros y profesores involucrados en la interacción, ya sea en la construcción de los índices de los libros, del otro lado del mail o del foro, participando en el mismo portal educativo. Además, se encuentran con otros personajes que juegan roles diferentes en la interacción: los coordinadores de proyecto, los *webmasters*, los editores que asumen tareas de coordinación, interlocución, o bien de apoyo técnico y animación, según sea cada caso. Esos roles a veces son llevados adelante por los mismos maestros, y otras puestos a disposición por estos ámbitos para regular y animar la dinámica de intercambio con los demás colegas que los leen o bien escriben junto a ellos.

### QUÉ SUCEDE CUANDO SE REÚNEN A ESCRIBIR

Pude comprobar que al trabajar en estos grupos de docentes que escriben, en general, los participantes manifiestan agrado, sorpresa y admiración por la tarea de sentarse a escribir con otros, con colegas como lectores y comentaristas que proveen respuestas y comentarios a sus escritos, que discuten con ellos y básicamente con sus saberes. Además, he notado que una vez que experimentaron esa forma de trabajo de la lectura, la discusión y la escritura en grupos de colegas, tienden a llevarla a sus escuelas y a generar allí otras discusiones, entonces pareciera que la escuela comienza a ser un lugar un poco más apto al menos para la conversación entre colegas.



## EL PROYECTO DE DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Comencé este artículo planteando una realidad en la cual los docentes, desalentados por la misma escuela, no escriben textos que den cuenta de su saber pedagógico. Y también planteé cómo esa situación coexiste con el hecho de que algunos docentes encuentran ámbitos propicios a la escritura y allí se reúnen a escribir y a leerse. En línea con esta última situación, es importante la mención y descripción, aunque breve, de un proyecto orgánico y de alcance nacional por el cual se invitó a los docentes a escribir acerca de sus saberes pedagógicos y se procuró propiciar la tarea de escritura por parte de ellos: el Proyecto de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas.

El Programa de Documentación Pedagógica y Memoria Docente del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires, del cual formo parte, desarrolló durante los años 2007 y 2008 un proyecto de

documentación narrativa de experiencias pedagógicas. A través de ese proyecto, llevamos adelante un proceso de documentación narrativa de experiencias pedagógicas en 15 provincias de la Argentina. Para ello, se formaron alrededor de 100 coordinadores de CAIES<sup>5</sup> quienes invitaron a maestros y profesores a narrar sus prácticas para producir documentos pedagógicos de disposición pública.

Como uno de los resultados más visibles en esa primera etapa, surgió un *corpus* de más de 700 relatos pedagógicos escritos por maestros y profesores de distintos niveles y modalidades. Esas producciones están alojadas en un portal que fue armado para el desarrollo y publicación del proyecto, y allí se las puede leer. La dirección es la siguiente: [www.documentacionnarrativa.net](http://www.documentacionnarrativa.net)

Todos los documentos escritos por los docentes narradores fueron organizados por categorías educativas y también por las temáticas pedagógicas que elaboramos a partir de los temas y de los contenidos que se leen en los documentos narrativos.

Este proyecto se desarrolló mediante la puesta en marcha de un dispositivo encuadrado en un marco teórico metodológico elaborado por el Programa de Documentación Pedagógica y Memoria Docente del Laboratorio de Políticas Públicas. En este sentido, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas no debe ser entendida como una convocatoria más, destinada a docentes para presentar sus escritos. Es oportuno en este

<sup>5</sup> La sigla CAIE significa Centro de Actualización e Innovación Educativa. Estos centros funcionan dentro de los Institutos de Formación Docente de distintas localidades de la Argentina.

punto presentar una definición de la misma elaborada desde el Programa:

*“La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una estrategia de indagación colaborativa con y entre docentes orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar las comprensiones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus asuntos profesionales. Informada en los aportes teóricos y metodológicos de la investigación etnográfica y narrativa, se dirige a describir densamente los mundos escolares, las prácticas y relaciones que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen, y las significaciones que producen y recrean los educadores para dar cuenta de ellos. Su propósito es generar lecturas sensibles y productivas sobre las experiencias y relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en situaciones geográfica e históricamente localizadas y, en ese proceso, desplegar las potencialidades de los saberes profesionales de los docentes involucrados en su análisis y reflexión. Para eso, sus dispositivos de trabajo focalizan en la elaboración individual y colectiva de relatos pedagógicos por parte de docentes e investigadores, y también estimulan la configuración de “comunidades de atención mutua” entre ellos. Los textos que se producen se orientan a desarrollar y poner a prueba nuevas formas de nombrar lo que sucede en los espacios escolares y lo que les sucede a los actores educativos cuando los transitan.”*

Este proyecto procuró poner a disposición tiempos, espacios y recursos para que, escribiendo, leyendo, conversando y pensando, los docentes pudieran mostrar, de manera sistemática y en el lenguaje de la práctica, lo que pasa y lo que les pasa en las escuelas, en la formación de otros docentes y en la propia formación, en tanto autores y protagonistas centrales de sus experiencias.

Esos saberes son los que circulan en las instituciones en las que se desempeñan y los que cotidianamente se utilizan, de hecho, para resolver de manera situada, contextualizada y adecuada a las características peculiares de sus alumnos y alumnas,

la diversidad de problemas pedagógicos a los que se enfrentan, con fortalezas y limitaciones, con aciertos o desaciertos.

En el transcurso del dispositivo de documentación, los docentes se reunieron en forma presencial o virtual con sus coordinadores de CAIE y sus colegas a escribir a leer, a discutir, a reescribir y a hacer públicos sus textos en versiones más o menos finales frente a auditorios cada vez menos íntimos. Se hicieron encuentros y registros escritos y también audiovisuales del trabajo. En las distintas localidades surgieron maneras propias y textos diferentes.

Los coordinadores de CAIEs, también escribieron desde su rol. En la nota de campo referida a una reunión con su grupo de docentes, una coordinadora escribía así:

*“Muchos (docentes) sintieron esta invitación como la oportunidad de saldar una materia pendiente; documentar sobre aquellas experiencias que habrían marcado su carrera docente. Otros buscaron este espacio, como algo que venían esperando hace mucho, un lugar donde sus pares escuchen lo que con entusiasmo o con angustia vivieron, y que en los límites de las instituciones muchas veces quedan silenciados. Algunos encontraron la excusa para seguir escribiendo, como María, ya que es lo más le gusta hacer.” (Carolina Viotti)*

Con esta mención del proyecto de documentación narrativa de experiencias pedagógicas no pretendo dar cuenta de toda su complejidad y sus posibilidades; muchas fueron las palabras que se despertaron con motivo de él como para pretender mostrarlo acabadamente en este espacio. Simplemente se me hizo necesario como contrapeso de esa otra realidad más callada y tal vez más generalizada que planteé al principio.

## PARA TERMINAR

En lo que sigue y para terminar, dejo un intento de síntesis y un diálogo que permite refrescar el pensamiento e inclusive volver a comenzar.

La síntesis:

No todos los maestros escriben su saber, no todos se han descubierto en esa posibilidad, pero los que ya lo han hecho lograron instaurar una práctica de formación e indagación muy potente, una práctica que no admite el hermetismo profesional ni el trabajo individual, sino que implica el pensar del otro para estructurarse, al menos de un otro lector.

Cuando los maestros escriben, suspenden el tiempo urgente de la escuela, actúan sobre el espacio de la práctica pero a salvo de la acción, donde sólo es posible recordar, pensar acerca de lo sucedido y de lo que podría suceder. Y cuando se reúnen a escribir, tematizan su charla con cada escrito, se impregnan de otros relatos posibles, se desprenden de ellos y los reinventan; aprenden, recrean y construyen en la charla cada párrafo, cada fracción de realidad posible; logran otro dominio de la acción, se autorizan para la acción, logran otro espacio de poder.

El diálogo:

Conversación con una niña argentina de ocho años de edad:

—Decime Carmen, ¿es lo mismo escribir que hablar?

—No, escribir es más difícil.

—¿Por qué es más difícil?

—Porque cuando escribís tenés que pensar más cosas que cuando hablás.

—¿Cosas, como cuáles?

—Y..., como..., poner los acentos.

—¡Ah, pero que eso no te preocupe! Pensemos que los acentos te los pongo yo y vos sólo tenés que escribir tus ideas. ¿Escribir así, es lo mismo que hablar?

—No, igual escribir es más difícil.

—Pero, ¿por qué?

—Porque... mirá: primero es ver, después es hablar y después, a lo último es escribir. @

## BIBLIOGRAFÍA

Brito, Andrea, “Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros”, en *Propuesta Educativa*, Año 12, N° 26. Buenos Aires, FLACSO/ Novedades Educativas, 2003.

Diker, Gabriela, “El maestro como productor de saber pedagógico: 1870-1910. Una propuesta de abordaje” en *Revista Alternativas*. Serie: Historia de la práctica pedagógica. N° 2. Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina, 1999.

Kramer, Sonia, Lectura y escritura de maestros. De la práctica de investigación a la práctica de formación. Trabajo del GT Alfabetización, Lectura y Escritura de la ANPED, a partir de la investigación Cultura, modernidad y lenguaje: lectura y escritura de maestros en sus historias de vida y formación, desarrollada como Proyecto Integrado de Investigación con el apoyo del CNPQ, 1997.

Larrosa, Jorge, “Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí”, en: Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta, 1995.

—, *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.

Suárez, Daniel H., ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? Fascículo 2 de la Colección de materiales pedagógicos realizada por el Programa de Documentación Pedagógica y Memoria Docente del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires en el marco del Proyecto CAIEs del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. Buenos Aires, 2007.

*Revista 12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela*, Núm. 14, junio de 2007, Año 2 (disponible en [p://www.12ntes.com/revista/numero14.pdf](http://www.12ntes.com/revista/numero14.pdf)).

## La maleta de mi padre

Jesús Arriaga Morales\*

Orhan Pamuk *La maleta de mi padre*, Mondadori, Barcelona, 2007, 97 p.

**E**l Premio Nobel de Literatura otorgado en 2006 a Orhan Pamuk puso a Turquía en el mapa literario. Gracias a este premio no sólo la situación literaria turca, sino la política y social salieron a la palestra. De este modo, la cuestionada libertad de prensa turca ocupó los encabezados de los periódicos durante algunos meses. Luego vendrían asesinatos como el de Hrant Dink y el exilio del propio Pamuk para recalcar dicha situación.

Orhan Pamuk es el máximo representante de una Turquía que lucha por salir del atolladero en el que se encuentra y que desea su apertura hacia Occidente. Como muestra de ello este novelista ha sido y está siendo el blanco favorito

de la intransigencia conservadora de su país: extremistas que no ven en él sino a otro de los “perros falderos de Occidente” al que su amo ha premiado con un hueso en forma de Premio Nobel.

La selección de discursos que se ponen a consideración del lector en el libro *La maleta de mi padre*, le permiten apartarse de cualquier idea prefijada que pueda tener acerca de un escritor en tal situación y entablar contacto con uno de los escritores más humanos de la literatura contemporánea. En menos de 100 páginas asistimos así a su mundo personal, emocional y narrativo de una manera sencilla y sobre todo humilde.

La primera de las tres charlas incluidas en el libro corresponde a la lectura que hizo en la entrega del Nobel, y es la que da título al libro. En ella recorreremos un viaje



a través del aprendizaje de Pamuk como artista. Este viaje se sirve de un motivo singular: la maleta de su padre. Su progenitor fue un escritor fracasado que en su vejez, ya colgadas las armas, legó a su hijo una maleta antigua con todos sus escritos, la creación de toda una vida. El autor entonces realiza un diálogo con su padre a través de ese símbolo y le hace recordar al autor los motivos que le indujeron al arte de “emborronar páginas”. El tono es bastante emotivo y consigue conmover al lector a través de su sincera declaración de principios.

En la segunda de las conferencias, *El autor implícito* leída también en 2006, esta vez al recibir el premio Puterbaugh, de la revista *World Literature*, el motivo es la creación literaria, una vez más, pero esta vez de un modo menos

\* Gestor cultural y promotor de lectura. Egresado de la carrera de Literatura dramática y teatro de la UNAM.

personal y apela a aspectos más generales, reflexionando acerca de la necesidad de ficción en la vida. La ficción, según el autor, nos permite elevarnos del aquí y ahora, y sentir la vida en toda su plenitud; una vida torpedeada por pequeños inconvenientes como llamadas, compromisos, horas perdidas en trabajos que nos son ajenos. Pero ojo, aquí Pamuk no se decanta por la mera evasión de la ficción, sino que en todo momento defiende el aspecto complementario de ésta.

Finalmente, el aspecto más politizado y más contextualizado del autor toma forma en el tercero y último de los discursos. *En Kars y en Frankfurt* fue leído al recibir el Premio de la Paz de la Unión de Libreros Alemanes en 2005.

En esta ocasión el punto de partida es el mismo, el arte de escribir y de leer, pero el autor utiliza este tema para solicitar un punto de vista más tolerante que permita la existencia de Turquía en Europa y de Europa en Turquía. Según Pamuk, la novela como ninguna de las otras artes nos permite el saludable ejercicio de ponernos en el lugar de otro. Permite entrenar nuestra empatía y fomentar la convivencia entre personas o entre civilizaciones. Sé que esta tesis es demasiado idealista y utópica,

pero al menos plantea una utilidad para la narrativa que pocas veces he encontrado en otros autores. Personalmente me gusta la idea de la tolerancia a través del conocimiento. Algo que nos permita ver al “otro” sin orejas picudas ni

rabo, sino con unas facciones muy parecidas a las nuestras.

Sin duda la lectura de *La maleta de mi padre* resulta ser una experiencia deliciosa, alejada por completo de lo panfletario o de lo sectario. @



### Orhan Pamuk

(Estambul, Turquía, 1952)

Escritor turco nacido en Estambul. Estudió Arquitectura, licenciatura que nunca terminó, y Periodismo en el Instituto de la Universidad de Estambul. Ha pasado largas temporadas en las universidades norteamericanas de Iowa y Columbia. Su carrera como es-

critor se inició a finales de los años 70, aunque no publicó su primera novela hasta el año 1982, *Cevdet Bey y sus hijos*. A ésta siguieron, *La casa del silencio* (1983), *El astrólogo y el sultán* (1985), que desencadenó grandes elogios; *El libro negro* (1990), *La vida nueva* (1994) y su consagración definitiva, *Me llamo Rojo* (1998), una novela que combina la narración de misterio, la historia de amor y la reflexión filosófica, ambientada en el Estambul del siglo XVI, bajo el reinado del sultán Murad III. En el año 2005 y a raíz de unas declaraciones sobre la muerte de 30,000 kurdos y un millón de armenios, tuvo que exiliarse en el extranjero. El 13 de diciembre de 2005, varios escritores de renombre mundial, José Saramago, Gabriel García Márquez, Günter Grass, Umberto Eco, Carlos Fuentes, Juan Goytisolo, John Updike, Salman Rushdie y Mario Vargas Llosa, firmaron una declaración conjunta de apoyo a Pamuk, acusando al gobierno turco de no respetar los derechos humanos. Sus más recientes obras son *Nieve* (2001) y *Estambul* (2005). Orhan Pamuk ha obtenido numerosos reconocimientos internacionales, como el Premio al Mejor Libro Extranjero en Francia, el Premio Grinzane Cavour en Italia, el Premio Internacional IMPAC de Dublín, el Premio de la Paz de los libreros alemanes y el Premio Nobel. Su obra ha sido traducida a 34 idiomas y publicada en un centenar de países.

# Construyendo la Redlee Oaxaca:<sup>1</sup> una alternativa para la formación de lectores y productores de textos desde y para las escuelas y sus comunidades

*Vicenta Guerra de la Cruz\**

*María Esther Garibay Calderón\**

*Patricia Bolaños Ventura\**

*Carmen Ruiz Nakasone\*\**

**L**os profesores que conformamos la Redlee tenemos una historia común, todos hemos participado en un proyecto de intervención de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, cuyo nombre es “La lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en la Educación Básica” (PILEC), el cual se desarrolla desde 1991 en la UPN-Ajusco.<sup>2</sup> El propósito del proyecto es construir alternativas pedagógicas para la formación de docentes, particularmente en la enseñanza, el aprendizaje y el fomento de la lectura y la escritura en educación básica.

Desde este proyecto se ha desarrollado una propuesta de formación dirigida a profesores de educación básica, la cual se ha concretado a través del diplomado Fomento de la lectura y Producción de textos para la Educación Básica, cuyo propósito ha sido desarrollar procesos de innovación en las prácticas de enseñanza de los maestros.

Los maestros de la Redlee hemos aprendido que leer y escribir son prácticas sociales que se llevan a cabo en situaciones reales de uso. Leer es aprender a buscar significado a diversos tipos de textos que circulan en nuestras casas, escuelas y en nuestras comunidades. Escribir

---

\* Profesoras de educación básica en Oaxaca.

\*\* Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.

<sup>1</sup> El estado de Oaxaca está considerado como uno de los tres más pobres de la República Mexicana, cuenta con una población de 3 506 821 Hab.; 47% se ubican en las zonas urbanas y 53% viven en las zonas rurales (INEGI, 2005). A Oaxaca hoy le llamamos *ciudad de la resistencia*, en ella existen 16 grupos étnicos, este ingrediente la hace ser un estado parecido a muchos en Latinoamérica; pero para nosotros los oaxaqueños la hace ser muy especial, pues de cada 10 habitantes, cuatro hablan su lengua materna.

<sup>2</sup> El Proyecto de Intervención PILEC lo han desarrollado desde 1994, los maestros Roberto Pulido Ochoa, Rigoberto González Nicolás y Carmen Ruiz Nakasone, quienes laboran en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, DF.

es producir textos que tengan significado para las personas a quienes va dirigido el texto, es decir, escribimos para destinatarios reales y con diversos propósitos dependiendo de lo que necesitamos comunicar. Esta manera de asumir la lectura y la escritura, nos ha permitido reflexionar sobre la necesidad de generar cambios en nuestras escuelas y comunidades, ya que las prácticas para enseñar a leer y a escribir que comúnmente se realizan en las aulas, continúan asumiendo al lenguaje desde una visión fragmentada, enseñando letras, palabras y oraciones aisladas, y continúan trabajando con textos escolares descontextualizados que muchas veces no tienen sentido para los estudiantes.

A partir del proceso de formación que vivimos desde el diplomado, cada uno fuimos realizando actividades innovadoras de lectura y escritura en nuestras aulas. Al paso del tiempo, observamos cómo nuestros alumnos se relacionaban con los libros, particularmente con los textos literarios, se los llevaban a sus casas para leerlos, los compartían con sus hermanitos o sus padres; algunos pedían ayuda para poder leerlos, otros leían a quien estuviera dispuesto a escucharlos, entonces leían y leían. Conforme transcurría el ciclo escolar, el interés por leer libros iba en aumento, los estudiantes demandaban nuevos títulos. La lectura frecuente de libros completos, particularmente de textos literarios, generó en los niños la necesidad de escribir historias, historias a partir del texto que habían leído, historias sobre lo que vivían cotidianamente, historias relacionadas con sus familias e historias que hablaban de sus comunidades. Los niños leían sus textos y los de sus compañeros, la circulación de los textos escritos por los niños, nos demandó la necesidad de realizar publicaciones rústicas para que circularan entre los niños y sus familias.

Estos cambios que a menudo observábamos en nuestro trabajo y en el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños, nos convencieron de que era necesario darle continuidad a nuestro trabajo, una vez concluida esta etapa de nuestra formación en el diplomado.

El relato “Construyendo la Redlee, Oaxaca: una alternativa para la formación de lectores y productores de textos desde y para las escuelas y sus comunidades”, cuenta la experiencia de una red de profesores oaxaqueños que han decidido organizarse para promover la formación de lectores y productores de textos entre los docentes, alumnos y padres de familia de las comunidades rurales donde laboran. Han decidido emprender este proyecto dadas las necesidades educativas que se tienen y viven en las comunidades donde trabajan.

*Palabras clave:* Red de maestros de educación básica, formación de maestros en servicio, lectura, escritura, escuelas rurales.



In this report an account is made of the experiences by a group of teachers from Oaxaca who decided to organize a network in order to promote the development of readers and texts producers among teachers, students and their parents from the rural communities in which they work. They have decided to undertake this project given the educational needs lived by these communities.

## POR LA VÍA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

En el año de 2004 concluimos el diplomado de Fomento a la lectura y Producción de textos para la Educación Básica, y a partir de éste hemos construido diversas historias sobre los procesos de lectura y escritura en las aulas y escuelas, a la par de nuestros alumnos y padres de familia.

Hay experiencias documentadas a través de relatos acerca de los procesos de cambio que hemos vivido como maestros, relacionados con la enseñanza de la lectura y la escritura. Damos cita de un fragmento del relato escrito por el profesor Daney, quien actualmente trabaja como formador de docentes en el Programa Primaria para niñas y niños migrantes, en el estado de Oaxaca:

Llegar a la comunidad de Xadani me emocionó mucho, decidí visitar el aula de Olivia, un aula multigrado de primer y segundo grado. Buenos días maestra, –buenos días– contestó. Entré a su salón y tomé el lugar más alejado, pero que me permitiera observar el territorio, algo así como el panóptico, pero con otras intenciones. Durante el desarrollo de la clase observé muchas cosas que llamaron mi atención. Cuatro años atrás, en mis inicios en el programa, la maestra Olivia atendía también, un grupo multigrado, diferente al de hoy por supuesto. En ese entonces, Olivia gritaba y gritaba para tratar de acallar a sus niñ@s, tímida como es, se veía desesperada porque los nin@s estuvieran sentados, copiando la lección del libro, repitiendo las vocales, apurándose a llenar la hoja para que ella les asignara su firma. En ese entonces y hasta estos días sigo pensando que cada quién tiene un proceso para aprender nuevas cosas, para cambiar las viejas ideas, pero... ¿cuánto tiempo es necesario?, ¿cuándo se inicia, cuando termina? y... ¿cuál es el papel de la escuela, los maestros y asesores frente a estos procesos iniciados? No lo sé, pero lo que hoy presencié tiene que ver con una Olivia diferente, más animada, más tolerante. Su salón, a diferencia de unos años está

tapizado de los trabajos de sus niñ@s, de sus dibujos, de sus letras. Ahora, Olivia me comenta que está muy animada, pues lleva el diario de grupo con sus niñ@s, que le está dando muy buenos resultados, tanto así, que decidió dejar el diario grupal por el individual ya que sus niñ@s están demandando escribir... ¿Qué fue lo que le pasó a la maestra Olivia?... (fragmento del relato del profesor Daney Salazar, titulado: “Mirarse, encontrarse y decir la palabra...”)

Nos hemos dado cuenta de que no estamos solos, que a pesar de estar en una escuela unitaria o ser el único maestro o maestra que se formó en el diplomado, compartimos con otros compañeros experiencias y problemáticas similares. Nos hemos percatado que desde estos procesos de formación, es posible construir junto con otros maestros, espacios colectivos para compartir y producir conjuntamente alternativas y saberes pedagógicos pertinentes a las necesidades de los contextos de las escuelas y sus comunidades.

### LAS FERIAS...

Uno de los espacios colectivos construidos colectivamente, son las ferias de los libros y sus lectores. La Feria de los libros y sus lectores es una acción pedagógica y sociocultural en la que pretendemos acercar a los niños, jóvenes, padres de familia y comunidad en general, a la cultura escrita. Es una fiesta alrededor de los libros, la lectura y la escritura.

En las Ferias de los libros y sus lectores, se promueven actividades de convivencia y de interacción entre los profesores, cuenta cuentos, animadores, niños, jóvenes, padres de familia, autoridades educativas y municipales, en torno a la lectura y la escritura.

Al respecto, el profesor Cuauhtémoc nos relata:

El día siguiente fue un verdadero acontecimiento, mis expectativas fueron superadas, la afluencia de visitantes, vendedores, instalaciones, expendios de libros, gente que iba y venía. En cosa de un rato levantaron un escenario, dos horas después, bajo la enorme carpa,

un gran número de espectadores cómodamente sentados reían a mandíbula abierta y aplaudiendo a un cuentacuentos con una nariz descomunal que le daba un aire especial y lo hacía parecer más chistoso de lo que realmente era. (Relato del profesor Cuauhtémoc López, Feria de los libros y sus lectores: Montañas de libros para soñar para soñar, Comunidad El Camarón, Valles Centrales).

Las ferias trascienden el territorio físico de las escuelas, pues contribuyen a la creación de espacios socioculturales para que nuestras comunidades establezcan relaciones significativas y con sentido hacia la cultura escrita. Son una alternativa ante los obstáculos y/o resistencias que representan las concepciones y tradiciones de los padres de familia, maestros y autoridades educativas respecto a las prácticas innovadoras en las aulas y escuelas.

En las ferias de los libros y sus lectores realizamos talleres de lectura y de producción de textos para niños, padres de familia y profesores; actividades de difusión de la cultura a través de títeres, obras de teatro infantil, cuentacuentos y otros lenguajes artísticos; participan distintas editoriales y librerías del estado y del país, que exhiben y venden libros para niños, jóvenes, profesores y público en general. Es un festejo en el que conviven los libros, la lectura y sus lectores.

El profesor Gilberto cuenta:

Ahora, la feria empezó con lo inesperado, cámaras ajenas que persiguieron las risas, los cantos y los juegos. Luego los niños se integraron a las actividades, y entonces lo esperado, lápices y colores, pinceles y

papeles se hicieron objeto del juego, se encargaron de dejar una pequeña huella en la conciencia de cada uno de los niños que participaron y que nos dejaron con sus risas las ganas de seguir por este camino que se antoja explorable. (Relato del profesor Gilberto Corres García, Feria de los libros y sus lectores: Entre las gentes de las palabras útiles, Santa Cruz Tepenixtlahuaca, Oaxaca.)

**Buenos días  
maestra,  
-buenos días-  
contestó. Entré  
a su salón y  
tomé el lugar  
más alejado,  
pero que me  
permitiera  
observar el  
territorio, algo  
así como el  
panóptico,  
pero con otras  
intenciones.  
Durante el  
desarrollo de la  
clase observé  
muchas cosas  
que llamaron mi  
atención**

Las primeras ferias las organizamos en zonas urbanas de fácil acceso, pero conforme los profesores vivimos el entusiasmo con que eran recibidas en las comunidades y observamos el impacto en los niños, padres de familia y maestros, decidimos organizarlas en comunidades donde las necesidades educativas eran mayores. Así, empezamos a organizarlas en comunidades de gran marginación, en donde las condiciones de vida son muy pobres y carentes de espacios culturales y formativos.

La Redlee ofrece, en el marco de las ferias de los libros, una pausa en la vida cotidiana de los pueblos, una pausa frente a las prácticas tradicionales de lectura y escritura, una pausa frente a las formas de enseñanza tradicionales vigentes en las aulas, una pausa frente a los acontecimientos rutinarios de las escuelas y las comunidades, una pausa para vivir lo pedagógico desde lo festivo y lo grato, una pausa para darnos permiso de vivir el disfrute que pueden generar los libros, la lectura, la escritura y la narración oral.

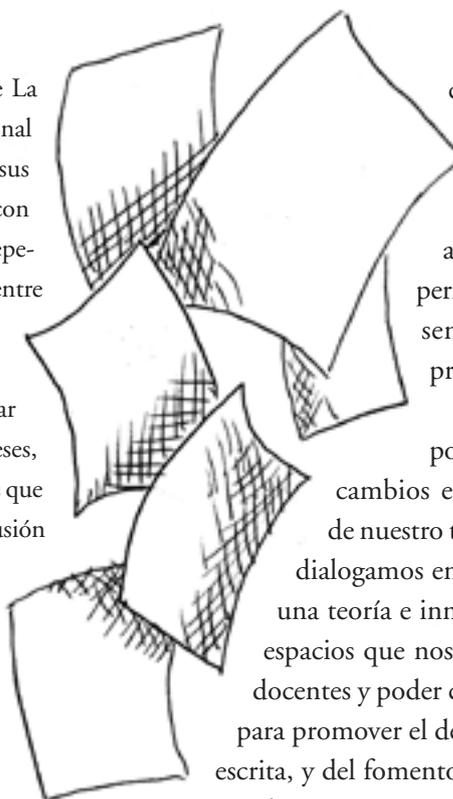
La profesora Vicenta Guerra relata:

El programa de clausura dio inicio a las 14:00 hrs. del día 21 de mayo. Entre cuenta cuentos, algunas participaciones

de los alumnos y la presentación de La peor señora del mundo llegaba el final de la primera Feria de los libros y sus lectores “La cultura crece y florece con la lectura” realizada en Santa Cruz Tepenixtlahuaca. El público ahí presente, entre risas y aplausos, sabían que después de la despedida y la promesa de regresar pronto, tal vez tenían que pasar muchos días, días que se vuelven meses, meses que se convierten en años, años que terminan siendo siglos, siglos de exclusión y olvido para que nuevamente se realice otra Feria de los libros y sus lectores. (Relato de la profesora Vicenta Guerra, Feria de los libros y sus lectores: Entre las gentes de las palabras útiles, Santa Cruz Tepenixtlahuaca, Oaxaca.)

### UNO ES EN LA MEDIDA DE VIVIR EL NOSOTROS

Después de contadas experiencias como talleristas en diversas Ferias de los libros y sus lectores, regresamos a nuestras escuelas y comunidades, cargados de estrategias innovadoras para el desarrollo de la lengua oral y la lengua escrita en los espacios del aula y fuera de ella, sin embargo, había situaciones que nos preocupaban: ¿qué estaban haciendo nuestros compañeros diplomantes (así nos autonombramos quienes hemos participado en el diplomado) para transformar las realidades de sus escuelas?, ¿estaban solos en sus aulas tratando de innovar su práctica docente o habían logrado convencer a otros maestros?, ¿seguían trabajando con estrategias didácticas innovadoras o seguían reproduciendo las mismas prácticas de enseñanza tradicionales?, ¿cómo darle seguimiento a las relaciones que logramos construir en el diplomado para continuar con un proceso de formación, con el intercambio de experiencias, con la construcción de estrategias didácticas innovadoras, con la organiza-



ción de la ferias de los libros, con la documentación escrita de nuestras experiencias, en fin, con todas aquellas actividades pedagógicas que nos permitieron cambiar y encontrarle sentido a nuestra formación y profesión?

Nos dimos cuenta de que la posibilidad de construir y generar cambios estaba en el sentido colectivo de nuestro trabajo, en esos espacios donde dialogamos entre pares para apropiarnos de una teoría e innovar nuestra práctica, en esos espacios que nos permitían repensarnos como docentes y poder construir estrategias didácticas para promover el desarrollo de la expresión oral y escrita, y del fomento a la lectura desde un sentido social.

Desde estas preocupaciones surgió, como un sueño reparador, la necesidad de reunirnos con los excompañer@s diplomantes, para encontrarnos con los nuevos participantes del diplomado. Nos apoyamos desde luego, en los asesores acompañantes responsables del diplomado, con la intención de poder contactarnos con nuevos compañeros que ahora estaban preparándose para andar por los nuevos caminos de la enseñanza de la lectura y la escritura, para comenzar a tejer una red de maestros interesados en formar niños lectores y productores de textos, en promover la lectura y la escritura entre los maestros, padres de familia y las comunidades.

Vislumbramos distintos escenarios, reconocimos que había dificultades, pues cada maestro o maestra tenía bastante carga de trabajo en su escuela, compromisos familiares, algunos realizaban estudios en la Universidad Pedagógica Nacional en Oaxaca, otros participan en actividades de danza, o en otros tantos proyectos sociales, culturales y educativos. Por momentos sentíamos que nuestros ánimos se venían por tierra. Y volvíamos a animarnos, pues

sabíamos, a través de las experiencias de las redes colombianas, que las redes por momentos se consolidan, se diluyen, se transforman, pero que la fuerza de lo colectivo siempre encuentra salidas para seguir construyendo.

Así que después de muchos intentos fallidos, decidimos un grupo de profesores conformarnos en una pequeña red, la cual hemos denominado, Redlee (Red de lectura y escritura, Oaxaca).

### **¿QUIÉNES SON LOS MAESTROS DE LA REDLEE OAXACA?**

Quienes estamos en la Redlee somos maestr@s de diversos niveles educativos: preescolar, formadores de docentes, secundarias técnicas, secundarias generales, telesecundarias y en su mayoría de primaria. También participan profesores que atienden a niños migrantes, ellos laboran en las comunidades donde un gran porcentaje de las personas abandonan sus lugares de origen para aventurarse a emigrar hacia otros estados de la República en busca de trabajo para el sostenimiento de sus familias, vestido, alimentación, educación y vivienda.

Los docentes que participamos en la Redlee tenemos varios compromisos, por un lado, conocer el contexto donde se ubica cada una de nuestras escuelas, comprender la cultura comunitaria de nuestros estudiantes, tender puentes de comunicación con los padres de familia para promover relaciones de solidaridad y colaboración con las comunidades, desarrollar y decidir de manera crítica cuáles contenidos curriculares de los planes y programas de estudio elaborados por la SEP son pertinentes para ser enseñados y construir alternativas pedagógicas acordes con las necesidades de nuestros alumnos.

A continuación presentamos un fragmento del relato de Lorena, que ilustra este sentido de compromiso que tiene como profesora:

[...] Al terminar la reunión nos fuimos a la escuela, el director nos asignó el grupo, y a mí me dio el

grupo de primer grado; me dio entusiasmo, alegría saber el grado que iba atender, pero también temor porque sabía que tenía un grado donde los resultados eran visibles. Cuando hice la reunión con los padres de familia, aún la situación estaba muy tensa, la mayoría de los padres no había tenido hijos en la primaria y no conocían como venía trabajando; cuando les expliqué cómo iba a trabajar se opusieron, me dijeron que la muchacha estaba enseñando bien porque a diario hacían planas y planas, sumas y que ellos así aprendieron y querían que así aprendieran sus hijos. Yo les pedí que me dieran la oportunidad de trabajar como les había explicado y que estaba fuera de discusión el que trabajara como ellos querían, que me apoyaran y que les mostraría los resultados de mi trabajo en el mes de mayo; todo esto hizo que me comprometiera con ellos y aún así no todos estaban convencidos, por eso quería facilitarles el trabajo a mis alumnos para que aprendieran a leer y a escribir jugando y que el tiempo de aprendizaje fuera corto.

Inicié con una valoración rápida del grupo: dos niños descifraban las palabras y todos ya conocían el orden alfabético, el nombre de las letras y habían hechos planas hasta de sílabas inversas; toda esta situación me preocupaba mucho y en ocasiones me desesperaba porque los niños ya habían interiorizado un aprendizaje segmentado de la lectura y escritura; respondían eso de que la m con la a dice ma, la s con la a dice sa, ¡pero juntas no podían leerlas! Así que respiré profundamente y comencé a trabajar con diferentes estrategias: con el nombre propio y la frase del día, tarjetas con palabras, canciones y cantos conocidos por los niños, adivinanzas, versos, el diario del grupo y finalmente con el diario individual... (Fragmento del relato de la Profesora Lorena Sosa Parada, titulado La lucha sigue...).

Por otra parte, somos un movimiento magisterial que tiene una vigencia de más de 27 años de lucha político sindical, en el que los trabajadores reivindi-

camos nuestros derechos conquistados en años de histórica lucha a través de la Sección XXII, del SNTE. En cada trinchera de esta historia reciente de lucha magisterial, hemos aportado nuestros sueños, nuestra creatividad, nuestra forma de ver la realidad. Vivimos el plantón como un espacio de lucha donde permanecemos por tiempo indefinido en calles que convertimos en nuestros propios hogares y como un espacio para promover la lectura y la escritura.

Tal es el caso de mayo de 2006, con mochila al hombro, llegamos a instalarnos en el plantón magisterial. Como de costumbre año con año el movimiento democrático magisterial exigía mejores salarios y prestaciones de ley, acción que se justificaba ante la cerrazón de los gobiernos del estado y de la federación. En este año se suscitó un acontecimiento especial, la represión del 14 de junio de 2006, que con gases y bayonetas quisieron desalojarnos del plantón a los maestros que teníamos tomadas por varios días las calles del centro de la ciudad de Oaxaca. Frente a este acto represivo, surgió el coraje popular y se convirtió en una lucha del pueblo de Oaxaca contra su gobierno y contra quien se dice representarlo.

En ese marco de lucha histórica, nuevamente intentamos formar al grupo de maestros dispuestos a fomentar la lectura y la escritura. Es el caso de una maestra compañera de la Redlee, quien llevó libros para que los leyera sus compañeros durante los días que estuvimos en plantón en junio del año 2006.

Esta experiencia fue sumamente creativa, pues muchos compañeros en los momentos de descanso tomaban un libro y lo

leían, leían en silencio para sí mismos o en voz alta para los demás, se pudo construir un encuentro con el libro. Cuando se llevó a cabo el desalojo por parte de los cuerpos de seguridad del gobierno estatal y federal, también los libros fueron desalojados, arrebatados de sus dueños, desaparecidos y destruidos al igual que muchos compañeros maestros.

También promovíamos que los compañeros y compañeras de la Redlee escribieran sus historias vividas; ya que a pesar de que el epicentro de la lucha fue la ciudad de Oaxaca, la ciudad de la resistencia, había otros puntos o frentes de lucha que estaban en las montañas y esto dificultaba la posibilidad de reencontrarnos. Algunos lo hicieron, otros quedaron en el intento, sin embargo, a la fecha seguimos insistiendo sobre la necesidad de documentar estas historias, pues para nosotros es la posibilidad de dar a conocer esta parte de la historia de Oaxaca desde las voces de nosotros, los maestros.

Así que entre barricadas, insomnios y persecuciones, nos invitamos para pensar en el actuar y reflexionar sobre la necesidad de dar forma a una red de maestros que se comprometiera a seguir haciendo cosas distintas, dando talleres con los cuentos del Rincón de lectura y de la Biblioteca de aula; continuar participando de manera directa en la organización de las ferias de los libros programadas en las comunidades rurales marginadas y en la escritura de nuestras experiencias pedagógicas para difundirlas entre los maestros. Nuestros propósitos, desde luego, han sido que a los niños les guste leer y escribir, que vivan la lectura y la escritura como prácticas que son útiles para la vida y que llevan consigo

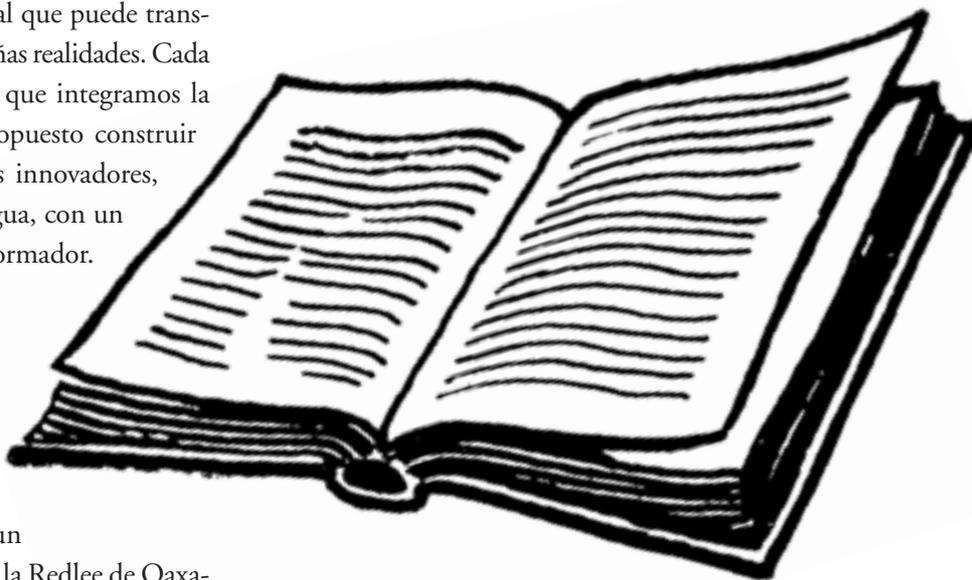
**Las redes son formas novedosas de articulación entre maestros que encuentran en estos espacios posibilidades de reconocerse, de encontrarse con el otro, y ensayar nuevas de forma de ser**

un fuerte sentido social que puede transformar nuestras pequeñas realidades. Cada uno de los profesores que integramos la Redlee nos hemos propuesto construir proyectos pedagógicos innovadores, en el campo de la lengua, con un sentido social y transformador.

### ¿QUÉ HACEMOS Y CÓMO NOS ORGANIZAMOS?

A partir de la reflexión y la acción como docentes, en un intento de dar forma a la Redlee de Oaxaca, decidimos comenzar el tejido de lo que ahora somos, una red que se anuda en el corazón mismo de Oaxaca, es decir, en los valles centrales del estado y cuyos nodos se extienden hacia los lugares donde muchos de nuestros compañeros laboran, la Sierra Juárez, la Costa, el Istmo y la Mixteca.

La cercanía de las escuelas de algunos compañeros que laboran cerca de la ciudad de Oaxaca, nos ha permitido asistir a reuniones de planeación y organización de las actividades de la Red; de igual manera en un intercambio itinerante, asistimos a escuelas que solicitan la impartición de talleres de lectura y de escritura, pues tienen la inquietud de conocer formas distintas de trabajarlas. Así nos vamos enriqueciendo a través de la experiencia y el acompañamiento que les ofrecemos a otros maestros que desean cambiar su quehacer pedagógico. En ese andar, decidimos organizarnos en la Redlee a partir de tareas, nombramos responsables con diferentes comisiones para llevar a cabo actividades y poder funcionar desde una visión organizativa compartiendo las responsabilidades.



Nuestra historia es reciente, pero tenemos claro que deseamos construir relaciones que rompan con la verticalidad, las jerarquías, las desigualdades, las relaciones hegemónicas que se han impuesto desde la institucionalidad. En la Redlee le apostamos a la fuerza de lo colectivo, al pensamiento divergente, al respeto a la diversidad de formas de ser, de pensar y de sentir, a la construcción de alternativas pedagógicas acordes con nuestras realidades educativas, a la valoración de nuestros saberes como maestros y de los saberes de nuestras comunidades indígenas.

En estos momentos seguimos tejiendo el trabajo pedagógico cotidiano con otros profesores que no están integrados a la red, pero que están interesados en participar en las actividades que realizamos. Por otra parte, cada uno de los que integramos la red, continuamos con el desarrollo de nuestros proyectos de intervención en los lugares donde trabajamos, ya sea con los niños, quienes estamos frente a grupo, o con profesores, quienes trabajamos la

formación docente. Dichos proyectos están relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, el fomento de la lectura y el desarrollo de la expresión oral.

Una de las limitaciones que tenemos quienes participamos en la Redlee, es nuestra condición de maestros frente a grupo, ya que no nos permite promover entre otros maestros la experiencia pedagógica que hemos desarrollado. Sin embargo, esto se compensa con el trabajo que podemos realizar hacia los alumnos y padres de familia de las comunidades donde trabajamos.

Asimismo, seguimos buscando un acercamiento con diferentes organismos no gubernamentales, con autoridades educativas y municipales que coincidan con este proyecto alternativo de autogestión y autonomía, pues uno de nuestros sueños es promover un movimiento pedagógico desde y para las escuelas y poder llegar hasta los lugares más recónditos, comunidades de las diferentes regiones, para seguir impulsando formas de enseñanza innovadoras que cambien la vida de las personas y poder participar en la transformación histórica de la vida social de nuestras comunidades.

De esta forma hacemos nuestras las palabras de Pilar Unda (2000): “Las redes son formas novedosas de articulación entre maestros que encuentran en estos espacios posibilidades de reconocerse, de encontrarse con el otro y con lo otro, y ensayar nuevas de forma de ser. No es sólo el imperativo del cambio o de la transformación, es también la necesidad de afirmarse, de valorarse y de contribuir desde allí a la valoración social del magisterio.”

Y en ese camino andamos desde la Redlee... Oaxaca. @

## BIBLIOGRAFÍA

- Pulido Ochoa, Roberto, “Las ferias de los libros y sus lectores en zonas rurales e indígenas del estado de Oaxaca”, México, Ponencia presentada en el Congreso Ciudades y Pueblos lectores, Universidad Complutense, Madrid España. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México, DF, 2008, 9 p., mimeo.
- Ruíz Nakasone, Carmen, Rigoberto González Nicolás, Roberto Pulido Ochoa, “El proyecto de intervención: la lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en Educación Básica (PILEC)”, en *Revista Entre maestr@s*, publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Vol. 5, Núm. 13, Verano, México, DF, 2005, pp. 95-108.
- Salazar Rueda, Daney, “Mirarse, encontrarse y decir la palabra...”, en *Revista Entre maestr@s*, publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Vol. 7, Núm. 21, Verano, México, DF, 2007, pp. 6-9.
- Sosa Parada, Lorena, “La lucha sigue...”, en *Revista Entre maestr@s*, publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Vol. 8, Núm. 25, Verano, México, DF, 2008, pp. 26-33.
- Unda Bernal, María del Pilar, “Los maestros, las redes y lo no domesticado”, en *Revista Entre maestr@s*, publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Vol. I, Núm. I, Otoño, México, DF, 2000, pp. 74-76.
- Unda Bernal, María del Pilar, “El maestro en la expedición pedagógica: de portador a productor de saber pedagógico”, en *Revista Entre maestr@s*, publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Vol. 4, Núm. 10, Otoño, México, DF, 2004, pp. 82-86.

# Cartas del lector

Es para mí muy gratificante escribir en este espacio en donde podemos expresar nuestros temores, preocupaciones, sueños, alegrías. Mi encuentro con la revista entre maestros fue hace algunos años cuando me obsequiaron una y descubrí que en ella los maestros compartían sus experiencias pedagógicas, me pregunté si alguna vez también me atrevería a compartir algo; sin embargo lo consideré como algo difícil y lejano. Ahora puedo decirles que sentí una gran emoción cuando se publicó la estrategia que trabajé con maestros y alumnos que elaboraron sus quitapesares con el libro de “Ramón Preocupón.” Dicen que las cosas buenas deben compartirse, entonces me he dado a la tarea de compartir con mis compañeros de trabajo la revista.

Quiero expresar que siento alegría cuando me dicen, ¿dónde puedo comprar la revista o te la puedo encargar? Saben, vale la pena el trabajo que realizan quienes se encargan de elaborar esta revista porque nos ha permitido comunicar y conocer trabajos que van enriqueciendo nuestra práctica docente.

Felicito a quienes están a cargo de elaborar esta excelente revista. Agradezco la confianza que han depositado en mí y por darme la oportunidad de escribir en este espacio. @

*Profesora Irma Gómez Rosales*



## NORMAS DE ARBITRAJE

- Los artículos para la publicación de la revista UNESR Gerencia 2000, serán sometidos al dictamen de un cuerpo de árbitros.
- El Consejo Editor efectuará una preselección de los artículos recibidos, tomando como base los siguientes criterios: vinculación con el eje temático del número de la revista considerada, relevancia del tema, planteamiento claramente expresado de la tesis o del objetivo central, respaldo teórico o de investigación, ajuste a las normas para autores.
- Si el Consejo Editor lo considera pertinente hará uso del “juicio de experto”, a fin de estimar el aporte al tema y la novedad del mismo con miras al arbitraje correspondiente.
- Después de la preselección, someterá los trabajos enviados para su publicación a la revisión crítica de tres árbitros, para lo cual se utilizará el sistema de doble ciego.
- El dictamen del arbitraje se basará en la calidad del contenido, su impecable expresión escrita, lo novedoso del aporte al tema tratado, el cumplimiento de las normas para los autores y la presentación del material.
- Los árbitros considerarán para su evaluación: claridad en el planteamiento de la tesis y objetivo central, ubicación explícita del enfoque en el debate correspondiente, relevancia del tema, contribución el área de estudio, fundamentación de los supuestos, nivel de elaboración teórica y/o metodológica, apoyo empírico, bibliográfico y/o de fuentes primarias, consistencia del discurso, manejo del lenguaje, precisión, claridad, concisión de los términos utilizados, adecuación del título al contenido del trabajo, capacidad de síntesis manifiesta en el resumen, aplicabilidad, bibliografía actualizada, entre otros.
- Los árbitros deben contar con las calificaciones adecuadas en el área temática en cuestión y formar parte del banco de árbitros de la revista según sus respectivas especialidades, el cual ha sido levantado en distintas universidades del país y del exterior.
- El informe del arbitraje concluirá con recomendaciones atinentes a la publicación o no publicación del artículo en cuestión, para ello se valdrá de las siguientes categorías:
  - I) ACEPTADO**, cuando según el criterio del árbitro, el contenido, estilo, redacción, citas, referencias, evidencian relevancia del trabajo y un adecuado manejo por parte del autor, como corresponde a los criterios de excelencia editorial de la Revista UNESR Gerencia 2000.
  - II) DEVUELTO PARA REVISIÓN**, cuando a pesar de abordar un tema de actualidad e interés para la revista y evidenciar adecuado manejo de contenidos por parte del autor(s), se encuentren en el texto deficiencias superables en la redacción y estilo.
  - III) RECHAZADO**, cuando según el juicio de los árbitros el texto no se refiera a un tema de interés de la revista UNESR Gerencia 2000 o evidencia serias carencias en el manejo de contenidos por parte del autor, y en la redacción y/o estilo necesarios para optar a la publicación en una revista arbitrada.
- En el caso del Consejo Editor, una vez recopilado el dictamen de los árbitros, se comunicará con el autor a fin de que éste haga los ajustes correspondientes. Para ello dispondrá de una semana para el reenvío final.
- Una vez que los textos hayan sido aprobados para su publicación, la revista se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo que considere convenientes. Siempre que sea posible, esas correcciones serán consultadas con los autores.

# La escritura, un proceso de aprendizaje colectivo

Elizabeth Camacho González\*

Para practicar

***La escritura es muy importante, ya que es una forma de comunicación. Si no existiera, no podríamos comunicarnos y sólo seríamos unos simples seres que no saben nada.***

*Alejandro Romero (Alumno de 5º grado)*

Trabajar con la escritura ha sido el propósito de la escuela desde su origen. Los medios y los fines para lograr su adquisición han sido modificados a lo largo de las diversas etapas en que ha vivido el hombre.

¿Cómo acercar a los niños de manera significativa a la escritura? A continuación, se presenta la experiencia con un grupo de 5º grado de la escuela primaria “Héroes de Chapultepec”, en el Distrito Federal, donde se destaca la importancia del trabajo en equipo, la colaboración, el establecimiento de fines específicos de la escritura y cómo ésta no es exclusiva de la asignatura de Español.

## **I. RECONOCEMOS LA IMPORTANCIA DE LA ESCRITURA**

Se inicia la sesión con un tema que se considere interesante para los alumnos; puede ser de cualquier asignatura o de algo que les provoque un interés en particular. En este caso, se partió de un tema de la materia de Historia, dado que hubo una gran participación en su momento y despertó ciertas inquietudes en torno a la escritura.

\* Profesora de Educación Primaria.



*En el grupo se retomó el tema “La evolución del hombre”, en donde los alumnos tomaron conciencia de que, tanto la agricultura como la escritura, fueron el parteaguas que permitió el paso a las civilizaciones modernas.*

Considerando las aportaciones que los alumnos hicieron en su momento, se les pide que elaboren un texto breve donde expongan lo que significa para ellos **escribir**. Leen ante el grupo su trabajo y escuchan la opinión de los demás al respecto.

*Si no sabemos leer ni escribir no somos nada.*

*Si no existiera la escritura, no estaría haciendo esto.*

*Si no se hubiera inventado no viviríamos la escuela.*

*Si la escritura no existiera nuestra vida sería más difícil.*

Se retoman algunas de las ideas que escriben al respecto, se genera una discusión en torno a la importancia de la escritura y se les plantea la posibilidad de que elaboren algunos escritos en relación con temas que ellos consideren importantes dar conocer a los demás. Piensan en algo que deseen comunicar por escrito, ya que la idea es elaborar un libro por equipo para los otros compañeros de la escuela y, por supuesto, para ellos mismos.

*La idea los sorprende, al mismo tiempo que entusiasma. Alguien pregunta:*

*- “¿Y lo van a leer?”*

*- ¡Claro!, respondí. Si no va a ser leído, ¿qué sentido tiene elaborarlo?*

*- Es que antes no leían nuestros trabajos.*

## II. SELECCIONAMOS EL TEMA

Se divide al grupo en equipos de cinco integrantes aproximadamente. Es indispensable que cada uno se conforme con niños de distinto nivel tanto de escritura como de participación en general. Se

aclara que los equipos decidirán democráticamente el tema a desarrollar.

*Después de mucho discutir al interior de los equipos, argumentar a favor de su propuesta y contraargumentar las otras opciones, llegan a consensar los siguientes temas: las leyendas, los ecosistemas, el deporte y, dos equipos, el universo.*



## III. COMPARTIMOS NUESTROS CONOCIMIENTOS

Antes de dar paso a esta etapa, es necesario comentar junto con los alumnos lo imprescindible que resulta el ser respetuoso con los demás, que uno tiene derecho a coincidir o no con lo que el otro dice y acerca de lo fundamental que es argumentar por qué.

Una vez que se elige el tema, cada integrante del equipo comenta lo que sabe en relación con el mismo; en este momento lo enriquecen, cuestionan y corrigen los datos que proporcionan los compañeros.

Al terminar los comentarios, se procede a redactar la información que compartieron, se pide que el texto, que de manera colectiva se va a elaborar, lo escriban todos en su cuaderno tal cual, palabra por palabra, respetando la puntuación que se propone. Esto sirve mucho, por un lado,

se generan divergencias en torno al ordenamiento y claridad de ideas, también ayuda para que analicen la concordancia, coherencia, claridad y pertinencia de lo que están escribiendo. Por otro lado, como cada niño diseñará su propio libro al finalizar, es necesario que cada integrante del equipo tenga la información completa.

Trabajar en equipo es trascendental en la vida de los alumnos, aprenden a escuchar, establecen acuerdos, respetan la diferencia y van conociendo formas distintas de expresión, entre otras muchas cosas.

*¿Quién se atreve a hablar primero? Esto es algo que no es fácil, algunos muestran inseguridad, otros, falta de interés y confianza, y los menos, un exceso de seguridad que los lleva a querer decidir qué se hace, actitud que genera confrontación al interior de los equipos. Como sucedió en el equipo que escogió el tema de las leyendas, en donde se genera inconformidad hacia Joskva, por querer decidir e imponer qué información se escribe y cuál no.*

*En este caso tuve que intervenir en la discusión para aclarar el papel tan importante que tiene cada miembro del equipo, que las aportaciones de todos son importantes y que las tienen que reflexionar para ver su pertinencia en el texto que están elaborando para poder llegar a acuerdos sobre la información que van a incluir o excluir. Enfatiqué en el tipo de trabajo que están desarrollando: colaborativo.*



Como complemento de esta actividad, el siguiente paso es presentar al grupo el trabajo efectuado hasta el momento, para recibir comentarios y sugerencias.

*Al escuchar los textos que cada equipo elaboró, la mayoría de los comentarios fue en torno a agregar más información:*

— “A ver, si van a hablar de las Olimpiadas, ¿dónde se inventaron? Eso no lo pusieron...”

— “No hablaron del desierto, ni del bosque y sus animales...”. Esto se debió a que el equipo de los ecosistemas sólo habló de la selva, pues argumentaron que creían conveniente abocarse sólo a este ecosistema, ya que tratar de abarcar todos se les complicaba mucho.

*En el caso de los dos equipos del universo se generó mayor confrontación al hacer señalamientos como:*

— “les faltó de las galaxias...”, “no se vale poner lo mismo que nosotros...”

— “eso no era tan importante...”.

Se percibió que daban por válido lo que cada uno había hecho y buscaban la manera de descalificar lo realizado por el otro.

Nuevamente intervine para que entre todos reflexionáramos acerca del reconocimiento del trabajo de los demás, la tolerancia y el respeto hacia las diversas formas de trabajo y puntos de vista de cada uno.



#### IV. CONSULTAMOS DIVERSAS FUENTES

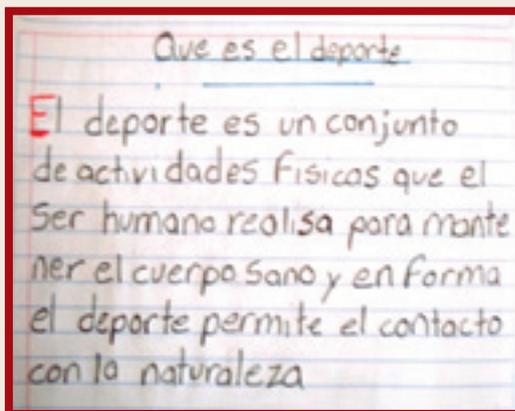
Con anticipación, los niños saben cuándo tienen que presentar a sus compañeros el material que consiguieron en relación con su tema. Esto implica que se organicen para conseguir los materiales: ir a la biblioteca, revisar las revistas y libros que tenían en casa, consultar con determinadas personas.

Una vez que reúnen el material, realizan con su equipo las lecturas de los textos que consideren convenientes para el tema que eligieron, comentan su contenido y nuevamente en colectivo escriben la información que hayan seleccionado. Se deja claro que no copiarán dicha información, sino que deberán escribirla con sus propias palabras, según lo que hayan comprendido.

Esta fase suele complicarse, ya que la mayoría de las ocasiones es tanta la información que se tiene, que es fácil que se pierda la idea de lo que el equipo desea comunicar. Por lo que es importante que el maestro esté atento a lo que los equipos están discutiendo y comentando, pues en ocasiones se tiene que orientar la discusión nuevamente.

#### V. REUNIMOS LA INFORMACIÓN

Una vez que se tienen los dos textos (el de sus conocimientos previos y el de la información investigada), se integran para hacer el borrador del texto que se transcribirá para elaborar su libro. Se recuerda que primero debe tener una introducción y después el contenido que trabajaron (este tipo de texto ya se había trabajado anteriormente). Hay que tener cuidado al integrar la información para que no haya saltos de un tema a otro, repeticiones o datos equivocados.



Al concluir el texto, de nueva cuenta lo presentaron al grupo para escuchar su opinión.

Surge la discusión entre los dos equipos del universo. Al mencionar que Galileo Galilei utilizó un microscopio inmediatamente surgieron reclamos:

- "Pues eso venía en el libro de geografía."

- A lo que Luis responde:

- "Sí, lo leímos ahí, pero es algo que yo aprendí y entonces ya puedo escribirlo."

Se reflexiona en grupo en torno a esta forma de trabajo y los aprendizajes que se están generando gracias a él, de la importancia de dar a conocer las fuentes de información que estamos utilizando al hacer determinadas afirmaciones.

Comentamos cómo al elaborar un libro se están generando diversos aprendizajes, como la adquisición de nuevos conocimientos, la ordenación de ideas, el trabajo participativo y cómo todo esto les ayuda a mejorar su escritura.

Al concluir la redacción de su texto atendiendo a las sugerencias recibidas, el último paso consiste en realizar las correcciones gramaticales u ortográficas necesarias, se enfatiza en esto ya que el libro va a ser leído por otros.

Primero mencionan palabras en las que tengan dudas de la forma en que se escribieron y comparan cómo las escribieron los demás. Si no se aclara entre los miembros del equipo, se busca la respuesta con otras personas (niños o maestros) o libros consultados.

*Cuando pensé que alguien iba a ver mi libro me puse nerviosa, pero cuando...*

## VI. ELABORAMOS NUESTRO LIBRO

Una vez concluida la revisión, se elabora el libro bajo la modalidad deseada. Cada niño tendrá la libertad de distribuir la información e ilustraciones en el libro como lo desee, dándole su toque personal. Lo único que tendrán en común son los textos.

En esta ocasión se trabaja un libro plegable, retomado de un modelo perteneciente a una colección titulada *Plis plas*. (Al finalizar la serie de pasos se expondrá la forma en qué se elabora el libro.)



## VII. COMPARTIMOS Y EVALUAMOS NUESTRO TRABAJO

Llegado el momento de concluir con la finalidad que ya estaba establecida desde un inicio (dar a conocer el libro a otros compañeros de la escuela), es necesario que el grupo se organice y determine cómo van a realizar las visitas, quién va a hablar, qué libro se va a presentar, qué es lo que van a comentar, etcétera.

Se procede a realizar la visita a los compañeros de otros grupos. Al finalizar la presentación, se solicitan opiniones y sugerencias al respecto y se les informa en dónde pueden encontrar esos libros por si desean consultarlos.

Cuando se concluye con estas visitas, se finaliza el trabajo en el grupo, con los comentarios acerca de la presentación de su libro y una autoevaluación.

*Paulina: "Yo, me sentí al mismo tiempo muy nerviosa y alegre. Cuando pensé que alguien iba a ver mi libro me puse nerviosa, pero cuando me dijeron que me sacaban un 10 me sentí alegre. Estuvo bien que me recomendaran mejorar mi letra."*

*ando me dijeron que me sacaban un 10 me sentí alegre.*

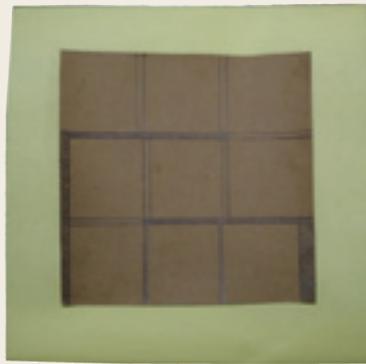
# Elaboración del libro PLEGABLE

## PROCEDIMIENTO:

### Material:

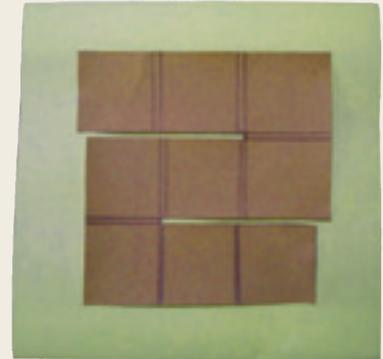
- Papel kraft grueso o cartulina
- Regla
- Escuadra
- Tijeras
- Colores

**1** Se corta un cuadrado de aproximadamente 45 cm x 45 cm y se divide en nueve partes como se ilustra en la imagen.



**2** En la fotografía se pueden observar algunas líneas más oscuras que otras, éstas se recortarán para poder dar forma al libro.

También se observa que los cuadros laterales de lado izquierdo inferior y el derecho inferior son aproximadamente de un cm más angostos para permitir los dobleces. (Ver la ilustración que a continuación se presenta.)



**3** Como se observa en la siguiente fotografía, el papel se debe empezar a doblar por el cuadro inferior derecho sobre las líneas marcadas. Es importante marcar el doblez en las dos líneas de cada lado, ya que serán parte del lomo del libro y las que le darán forma como tal.



- 4 Continuar los dobleces hasta llegar al primer cuadro, mismo que del lado posterior se empleará como portada.

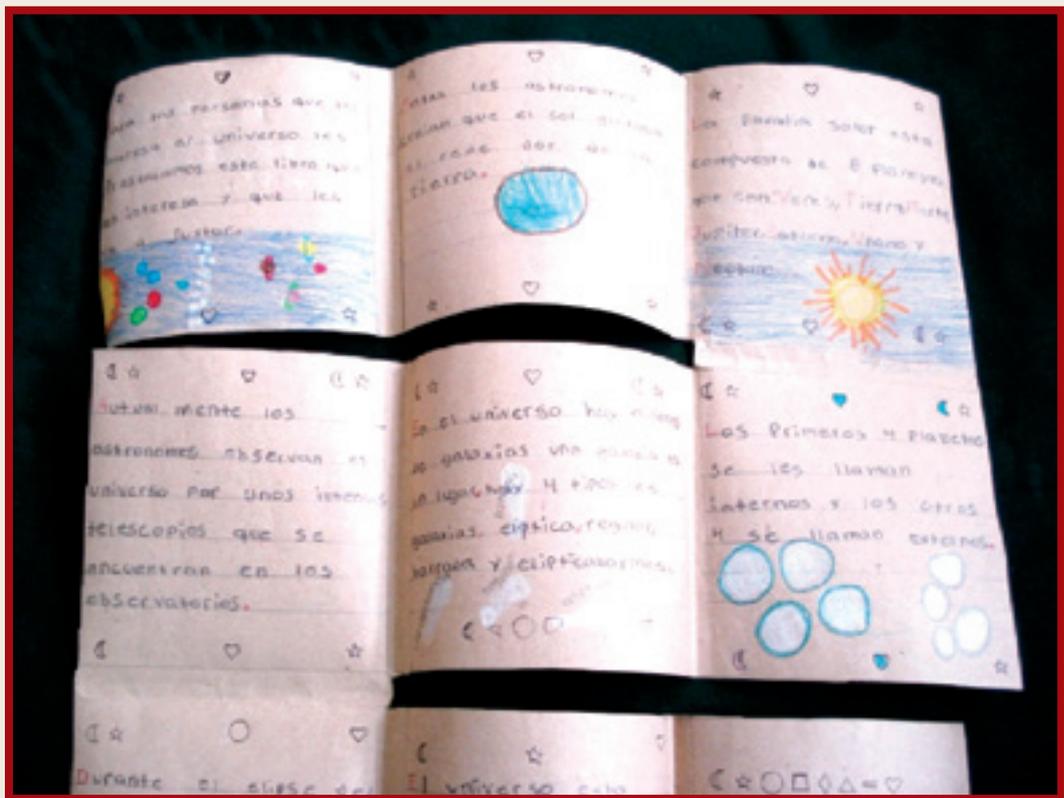


- 5 Por último se transcribe la información que generó cada equipo, dándole al libro un toque personal tanto en la distribución de la información como en el diseño de sus ilustraciones.



*Ahora...*

*¡A disfrutar el libro!*



### Descubriendo a Forrester: lecciones para convertirse en escritor

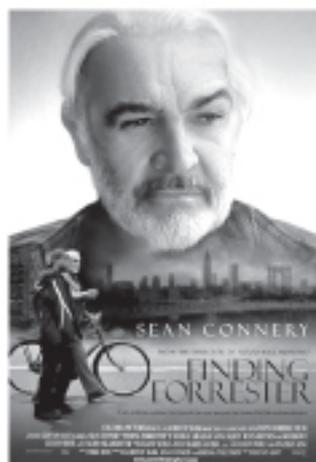
Gloria de la Garza

Jamal Wallace es un joven de color de 16 años que ha crecido en el Bronx. Cultiva secretamente la pasión por la literatura y abiertamente el basketball para ganar la aceptación de sus coetáneos en la preparatoria. De manera inesperada, ambos talentos le darán la oportunidad de ingresar como becario a un prestigioso colegio privado; pero, especialmente, lo llevarán a conocer a William Forrester, un reconocido escritor que vive recluso en un apartamento cerca de las canchas donde el muchacho suele reunirse con sus amigos.

Además de ser un vehículo para comunicar ideas y sentimientos, la escritura es un espacio privilegiado para la expresión del propio ser. Por esa razón, Jamal siente en un principio que su intimidad ha sido vulnerada cuando, sin su consentimiento, Forrester lee y critica sus escritos. Sin embargo, descubre también que "lo escrito" sólo se vuelve un texto verdadero cuando existe un lector que lo juzga. Así, Jamal buscará en Forrester al interlocutor con el cual compartir las claves para hacer de las letras la materia prima de su formación personal.

Las lecciones de Forrester para convertirse en un buen escritor son muy concisas:

- La primera clave para escribir es escribir, no pensar. La escritura no es sólo una actividad intelectual, es vivencial. Debe ser una vía espontánea para expresar la propia naturaleza, entre todas las maneras posibles de hacerlo.
- Son mejores las palabras que escribimos para nosotros mismos que para los demás. El ejercicio de escribir nos ayuda a comprender la realidad exterior, pero especialmente a explorar nuestro mundo interior.
- El primer borrador se escribe con el corazón y luego se reescribe con la cabeza. Hay que dar lugar a la intuición y la propia sensibilidad cuando se hace un texto. La esencia del contenido está en aquello que nos conmueve en lo más íntimo, luego se pule la forma, utilizando la razón.
- Cuando empieces a sentir tus propias palabras, entonces escríbelas. Escribimos para compartir nuestras inquietudes como seres humanos, así que debemos hacerlo con honestidad. Lo que le da valor al texto es la autenticidad que le imprime el autor.
- Al mecanografiar el texto, pégale a las teclas. Escribe con pasión y confianza en ti mismo. La timidez y la indecisión son limitantes para escribir. Simplemente hay que atreverse a hacerlo.



En ese proceso de definir su vocación como escritor ("¿qué deseas hacer de tu vida?", le cuestiona Forrester en algún momento), Jamal entenderá que no debe dejarse intimidar por maestros o críticos literarios, aunque puede aprender de ellos. "Algunos maestros prefieren escucharse a sí mismos", le dice una compañera de la nueva escuela. "Los maestros amargamente desilusionados pueden ser muy efectivos o muy peligrosos", sentencia Forrester.

Jamal tomará conciencia de esto último, cuando reta al profesor en una de las clases, y luego éste encuentra la manera de cobeársela; pero el joven mantendrá su integridad y sus principios, dándole así una valiosa lección de vida a su mentor Forrester.

En la película, aparecen dos detalles que funcionan como metáforas del valor que puede adquirir la escritura para la expresión personal. Forrester, misántropo y autoexiliado en su apartamento, mantiene la puerta fuertemente cerrada, pero limpia constantemente las ventanas, pues atisba tras las cortinas la vida en el exterior. La escritura será la llave que permitirá a Jamal entrar por esa puerta no sólo a la casa, sino a la vida del escritor; el joven aprenderá mucho del viejo autor, pero a su vez, lo ayudará a enfrentarse con sus propios demonios interiores y salir del ostracismo en que se ha sumido voluntariamente. Ambos aprenden a leerse en el espejo del otro.

"¿Qué se siente escribir como lo has hecho?", pregunta Jamal a Forrester. "Quizá tú lo descubras", le responde. La escritura es una experiencia que cada quien disfruta de manera muy singular, es un viaje de descubrimiento de las ideas, de la belleza del lenguaje y del reto de expresar la propia emotividad.

Entre la herencia que Forrester deja a Jamal al morir, está el encargo de escribir el prólogo de su novela póstuma Ocaso, como reafirmación de lo que él mismo había dicho en su primera obra: "La inmovilidad de los que se han ido, no puede detener el dinamismo de los que vendrán".

Título original: Finding Forrester

Año de estreno: 2000

Director: Gus Van Sant

País de origen: Estados Unidos

Escrito por: Mike Rich

Protagonistas:

Sean Connery (William Forrester)

Rob Brown (Jamal Wallace)

Anna Paquin (Clair Spence)